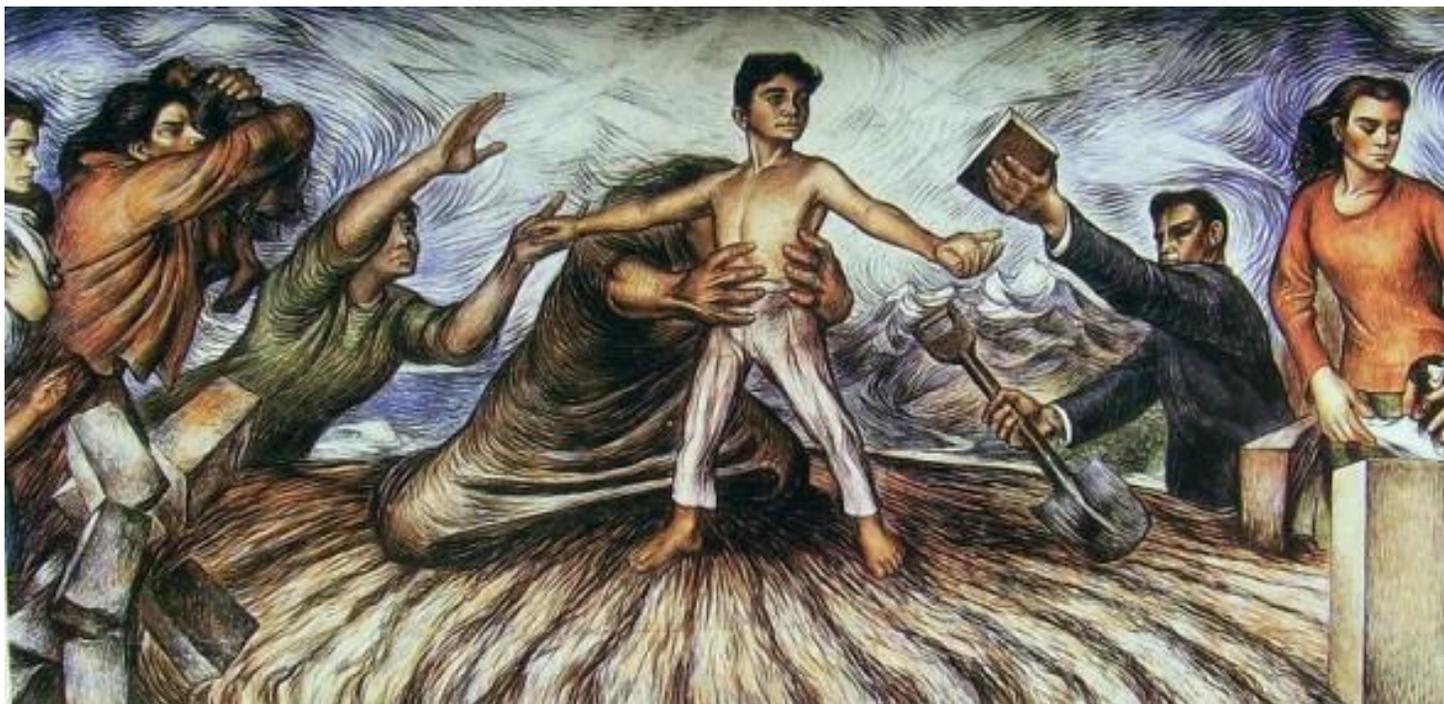


Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa

Volumen 1, Número 1



Fragmento de la obra: La educación en el Perú. Autor: Teodoro Nuñez Ureta



Directorio

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN JALISCO

Prof. y Lic. Francisco de Jesús Ayón López
Secretario de Educación del Gobierno del Estado de Jalisco

Dr. Teodomiro Pelayo Gómez
Coordinador de Formación de Docentes

Mtro. Víctor Manuel de la Torre Espinoza
Director General de Educación Normal

Dr. Víctor Ponce Grima
Director de la Escuela Normal Superior de Jalisco

Dra. en C. Cecilia Colunga Rodríguez
Director y Editor General de la Revista

Dr. Mario Ángel González
Editor en Jefe de la Revista

Comité Científico

Dr. Víctor Manuel Ponce Grima México	Dr. Carlos Chavera Argentina
Dr. Luis Felipe Gómez López México	Dr. Francisco Díaz Mérida Panamá
Dr. Horacio Ademar Ferreyra Argentina	Dr. Joao Perreira Portugal
Dra. María Bertha Fortoul Olliver México	Dr. Pedro Almirall Cuba
Dra. Martha Vergara Fregoso México	Dr. Nino Castillo Cuba
Dra. Cecilia Colunga Rodríguez México	Dra. Carolina Reynaldos Chile
Dr. Mario Ángel González México	Dra. Nora Grey Chile
Dra. Ma. del Socorro Ramírez Vallejo México	Dr. Walter Varila Perú
Dra. Ana Cecilia Valencia Aguirre México	Dr. Manuel Pando Moreno México
Mtro. Miguel Ángel Pérez Reynoso México	Dra. María de los Ángeles Carrión García España
Mtro. José Luis Martínez Rosas México	Mtra. Bertha Alicia Colunga Rodríguez México
Dr. Roberto Montes Delgado México	Dra. María Luisa Ávalos Latorre México
Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla México	Mtra. Mercedes Gabriela Orozco Solís México
Dr. Ángel M. Verdesoto Galeas Ecuador	Dr. José Luis Calderón Mafud México
Dra. Ana María Gutiérrez Strauss Colombia	Dr. Juan Eduardo Lara Sotomayor Ecuador
Mtro. Julio César Vázquez Colunga México	Mtra. Claudia Liliana Vázquez Juárez México
Dr. Jaime Sebastián F. Galán Jiménez México	

Directorio

Director y editor general:
Dra. Cecilia Colunga Rodríguez
Editor en jefe
Dr. Mario Ángel González

La **Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa** es una publicación trimestral. Publica artículos originales, comunicaciones breves, revisiones sistemáticas, ensayos teóricos y cartas al editor referidos a cualquier ámbito de las ciencias de la educación. Los trabajos enviados deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista. Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de tres evaluadores expertos en los temas tratados en los manuscritos. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. Correo electrónico riifeduc@gmail.com

Índice

	página
Presentación	
Victor Manuel de La Torre Espinoza	5
La necesidad de investigar sobre la Cultura Estudiantil en la Escuela Normal Superior de Jalisco.	
Norma Lidia Díaz García	8
Retos de la labor para el mentor de educación básica en la década de 2020.	
Joaquín Pegueros Sánchez	22
Estudiantes normalistas de Formación Cívica y Ética. Concepciones y prácticas de dos escuelas normales.	
Víctor Manuel Ponce Grima, Edgar Casillas Rodríguez y María Guadalupe Cardiel Chaidez	30
Comprensión lectora como elemento primario para la resolución de los desafíos matemáticos en educación primaria.	40
Laura Sabrina Gómez García	
La formación de docentes reflexivos desde una perspectiva sistémica de segundo orden.	
Claudia Muñoz Íñiguez.....	55
Obstáculos en la formación inicial docente desde la perspectiva de estudiantes normalistas	
Cecilia Colunga Rodríguez, Víctor Ponce Grima, Mario Ángel González, María Luisa Ávalos Latorre, Julio César Vázquez Colunga y Claudia Liliana Vázquez Juárez	72
Instrucciones para los autores	90

Presentación

Llegar a este momento no ha sido fácil. Han pasado muchos meses. La travesía ha sido larga, pero el sabor del momento es agradable. Presentar este primer número de la *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*, a nombre de las decenas de académicos que han participado es un honor.

A propósito de la revista se han tejido redes de investigación con las escuelas normales y universidades del estado, de México y otros países. Este momento es posible gracias al apoyo de decenas de académicos de la Red de Investigadores Normalistas, de las escuelas normales de Jalisco y del cuerpo académico Formación y Escuela Secundaria de la Escuela Normal Superior de Jalisco. Debemos destacar el liderazgo de esta iniciativa de los doctores Víctor Manuel Ponce Grima, Cecilia Colunga Rodríguez y Mario Ángel González.

Nos propusimos un reto de largo aliento. La creación de una revista internacional de investigación educativa, la cual es cobijada por un Comité Científico conformado por 32 reconocidos investigadores, 19 de nuestro país y 13 de diversas nacionalidades.

Hemos animado la creación de esta revista porque sólo así es posible tener las condiciones para favorecer el intercambio de ideas y teorías que contribuyan a comprender la complejidad, dinamismo e incertidumbres de nuestras sociedades. Porque sólo gracias al conocimiento distribuido y compartido, podremos emprender mejores estrategias para formar y educar mejor.

Para el caso de nuestras escuelas normales, la revista contribuye a fortalecer las condiciones para aumentar el número de profesores de tiempo completo (PTC) con perfil deseable y en número de cuerpos académicos (CA) registrados en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo Superior, así como a los miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACyT.

Contamos en este momento con siete PTC con perfil deseable y un cuerpo académico en formación. Tanto la Dirección General de Educación, como las escuelas normales de Jalisco hemos definido nuestras Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento. Esa es una de las finalidades que da origen a esta *Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*: crear las condiciones para que los académicos

normalistas produzcan y pongan a disposición de otros investigadores su producción, para su reconocimiento, para su integración en las comunidades académicas internacionales.

Se tiene la convicción de que la investigación educativa¹, en tanto creación y disseminación de saberes críticos, es un elemento clave que apunta a la transformación y al fortalecimiento de las instituciones². La construcción de saber y su articulación en la toma de decisiones informada de autoridades, formadores y profesores en formación es condición para mejorar de manera sistemáticamente nuestros sistemas educativos y de formación. Además configura un ambiente de recíproco fortalecimiento y superación de los espacios institucionales del nivel superior.

La transformación de las instituciones de educación superior es urgente para atender los viejos y nuevos problemas educativos. Entre los problemas tradicionales se pueden contar la debilidad de su vida académica y de investigación, el aislamiento que tienen las escuelas entre sí, así como con las redes nacionales e internacionales de producción de conocimiento, las fragilidades en los procesos de formación y actualización de los formadores de docentes, la presencia de culturas escolares y de gestión que impiden el intercambio y la colaboración académica, entre otros. Los nuevos problemas están ligados a la sociedad global e informacional, y a la economía abierta que están deteriorando y modificando las estructuras familiares y sociales.

Las escuelas normales y los aparatos educativos de México y América Latina, están siendo rebasados por las estructuras anquilosadas que no están respondiendo a las exigencias actuales; las dinámicas internas y externas no le permiten al sistema educativo cumplir cabalmente con su función educativa, y a las escuelas normales formar a los nuevos profesores que demandan mayor dinamismo y flexibilidad, para responder a un mundo más dinámico, complejo y diverso.

¹Aquí se entiende por IE “el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos”. La IE se relaciona con la innovación educativa, la cual es “el conjunto de actividades intencionadas y organizadas, orientadas a implantar los resultados de la IE, con el fin de mejorar los procesos y sistemas educativos”. (Latapí, 1994; Weiss, 2004).

² El principio organizativo de este trabajo es que está emergiendo una nueva forma de producción de conocimiento junto a la antigua, tradicional y familiar. El nuevo modo de producción del conocimiento afecta no sólo a qué conocimiento se produce, sino a cómo se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce (Gibons, 1997).

Por eso es importante apuntalar este esfuerzo académico para comprender las condiciones de las comunidades en las que se inserta cada escuela, como para conectarnos en las redes nacionales e internacionales del conocimiento.

Para lograr la calidad de la educación se requiere disponer de nuevos modelos educativos, así como la conformación de redes académicas de colaboración con organizaciones nacionales e internacionales. Por esas razones y muchas otras que cada uno apunte en este primer número, y en los que siguen, ***Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa*** es una tarea ética que ennoblece a los participantes: porque investigar es condición indispensable para mejorar la educación.

Mtro. Víctor Manuel de la Torre Espinoza

Director General de Educación Normal

La necesidad de investigar sobre la Cultura Estudiantil en la Escuela Normal Superior de Jalisco

Norma Lidia Díaz García⁺

⁺Profesor de la Escuela Normal Superior de Jalisco, ^{*}Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Psicología de la Universidad de Guadalajara. norma.diaz@ensj.edu.mx

Resumen

Hablar de Cultura Estudiantil en el contexto de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), nos remite a pensar en los estudiantes y lo que hacen al interior de la Institución. Este artículo aporta un panorama conceptual del término, así como su relevancia dentro del contexto de la investigación en Educación Normal y plantea una reflexión sobre la necesidad del establecimiento de una línea de investigación y que sus aportes sean considerados como elemento importante para el análisis y evaluación institucional y por ende en la toma de decisiones. Se presenta una revisión sobre el tipo de hallazgos encontrados en otras investigaciones del nivel superior para dimensionar el potencial, luego se acota en el concepto de Cultura Estudiantil y se aterriza en el caso específico de una Escuela Normal para puntualizar el ¿Por qué es necesario investigar sobre cultura estudiantil en la Escuela Normal?, tema central de este trabajo.

Palabras clave: Cultura Estudiantil, Investigación, Educación Normal

Antecedentes de la investigación sobre estudiantes

Es muy importante considerar los elementos que dentro de la diversidad y complejidad de las instituciones como las escuelas Normales, permitan generar conocimiento, como en el caso de la cultura estudiantil, necesario para la toma de decisiones y mejora en las condiciones de formación en que se encuentran los futuros docentes.

La vida estudiantil en la última década en nuestro país, es un concepto que ha tomado auge entre los investigadores del nivel superior, ya que, en palabras de Guzmán (2013), “la vida estudiantil se ha configurado como una vía importante para conocer las instituciones de educación superior, porque allí confluye la interacción que

se da entre los actores, las prácticas cotidianas y la construcción de significados en torno a éstas” (p 170).

El conocimiento de la interacción entre los actores, las prácticas cotidianas y la construcción de significados en torno a éstas, identificados a través de la investigación de los estudiantes, permite interpretar procesos y los factores que intervienen, porque tienen estrecha relación con lo que es la Institución para los estudiantes y cómo el funcionamiento, estructura, organización y gestión impactan en el logro de las metas académicas.

Es a través de este elemento como se puede dimensionar e incluso valorar desde la perspectiva de los beneficiarios del servicio que ofrecen los centros educativos, el nivel de impacto y bienes formativos. Es entonces importante considerar el tornar la mirada a su análisis e investigación como un elemento a considerar para la toma de decisiones a nivel institucional en la Educación Normal.

La vida estudiantil y las investigaciones que se encuentran en torno a ésta, tiene un auge relativamente reciente, ya que de acuerdo con Castro (2009), en la última década de del siglo XX la investigación educativa sobre los estudiantes era escasa, incluso se afirmaba que este grupo poblacional era el sujeto olvidado de las instituciones de educación superior, sin embargo, este mismo autor afirma que en los siguientes diez años aumentaron significativamente las investigaciones en las que los estudiantes eran el objeto de estudio, incluso desde diferentes disciplinas científicas como la sociología y la psicología comenzaron a estudiar a este grupo, aunque el conglomerado estudiantil es un campo de investigación en construcción (Castro, 2009).

La investigación sobre los estudiantes se ha dimensionado gracias a los diversos productos que presentan avances y apuntan hacia diferentes enfoques determinados según las necesidades de cada institución de nivel superior y a la expectativa de conocimiento, por lo que cada Escuela Normal puede enfocar los esfuerzos en conocer a profundidad aquellos elementos de la vida estudiantil que considere prioritarios.

La experiencia estudiantil como línea de investigación, ha generado beneficios importantes al mostrar la importancia de los procesos de integración en la vida de las

instituciones de educación superior, para que los estudiantes permanezcan en ella y concluyan sus procesos de formación (Guzmán, 2011).

En el caso de la Educación Normal a nivel nacional, no aparecen muy definidas las tendencias respecto al interés y estudios realizados sobre la vida estudiantil desde el interior de las propias instituciones, es un tema de investigación incipiente con poca difusión, que se ha centrado en indagar sobre el origen y situación económica de los estudiantes, en su mayoría desfavorecida, en la indagación relacionada con el nivel cultural y el aprovechamiento académico, para analizar la situación de vida y tomar decisiones.

El estudio de carácter cuantitativo de los estudiantes en las Escuelas Normales, no ha sido formalizado al interior de las instituciones, sin embargo, hay insumos estadísticos que año tras año son considerados por los directivos de estos centros educativos para la realización de sus Planes de Desarrollo Institucional. Si tomamos en cuenta que en la Guía Plan Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal (PEFEN) 2014-2015 están indicadas metas académicas relacionadas con el logro del perfil de egreso de los estudiantes y el nivel de aprovechamiento académico por parte de ellos, toma relevancia los resultados de las investigaciones con respecto a los elementos que influyen en dicho logro y de lo que se sabe poco, como la cultura estudiantil.

Aunque en las Escuelas Normales se hacen esfuerzos por diseñar y desarrollar acciones en pro de la atención a estudiantes, no se ha reflejado un impacto real y en algunas ocasiones existe falta de interés e incluso resistencia en los estudiantes por participar en las actividades diseñadas para ellos, aunado a que aún se dista de contar con una evaluación real del impacto de este tipo de actividades y la sistematización de resultados con relación al cómo impacta en su formación.

Contar con información al respecto y centrar esfuerzos en el conocimiento y comprensión del estudiante de la Escuela Normal permitiría mejorar los procesos de planeación estratégica que se realizan en los equipos directivos y al momento de promover actividades en las que deben participar los estudiantes, ya sea de carácter académico o cultural.

Otro elemento que se ha identificado en las investigaciones de las dos últimas décadas es la falta de conocimiento de los estudiantes respecto a la normatividad

institucional y de sus servicios que puede ser un factor que afecte el desarrollo académico de los estudiantes y su permanencia. Mientras que los estudios que presentan gran reflexividad por parte de los estudiantes respecto a su profesión y mercado de trabajo, pueden ser un elemento valioso para girar en torno a estas reflexiones las acciones que apoyen el proceso del estudiante para lograr su meta y la forma en que un estudiante de Educación Normal vive en este momento político y económico su formación como docente.

Un elemento importante identificado en las investigaciones, de acuerdo a Guzmán (2012), es la falta de correspondencia entre lo que pueden ofrecer a nivel cultural las instituciones de educación superior, como las Escuelas Normales, y el consumo de bienes culturales por parte de los estudiantes, ya que éstos se interesan poco por lo que ofrece el sistema y muestran también apatía hacia eventos culturales importantes. Este autor menciona que las pautas de consumo cultural por parte de los estudiantes, están fuertemente influenciadas por su nivel socioeconómico y afirma que son los estudiantes dotados de mayor capital cultural los que consumen más bienes culturales, el desconocimiento por parte de las autoridades escolares de la cultura estudiantil de las instituciones de educación superior, genera una distancia entre lo que las instituciones esperan de sus estudiantes y lo que a ellos les interesa.

Otro aspecto importante al momento de considerar la investigación respecto a los estudiantes es reconocer al estudiante como un individuo inmerso en distintas actividades, “ya que los estudiantes se mueven en distintos ámbitos y realizan de manera simultánea actividades diversas que son también significativas” (Guzmán, 2011, p 179).

Considerar al estudiante como “joven” o ser potencialmente dinámico, conocedor y crítico, permite a la institución valorar la información de investigaciones en torno a éste, con la finalidad de lograr alianzas y buscar los medios en que, tanto la Escuela Normal como los estudiantes generen la sinergia para concretar procesos formativos importantes, que subsanen debilidades y fortalezcan su identidad para con la Institución que los forma.

Definición del concepto de Cultura Estudiantil

El término *vida estudiantil* que predomina en las investigaciones revisadas, no es sinónimo de *cultura estudiantil*, sin embargo, es en función al primero que puede puntualizarse el segundo. El estudio de la vida estudiantil se torna en sentidos muy diversos y dependientes, condicionado por el tipo de institución en que se estudie y la finalidad con que se pretende investigar el término.

La escuela es una organización que se estructura sobre procesos, normas, valores, significados, rituales, formas de pensamiento que constituyen su propia comunicación unos valores genuinos e identificables (Shipman, 1973 como se citó en Santos, 1994). Dentro de esa cultura existen subculturas en las aulas, en los seminarios, en el equipo directivo. También esos grupos comparten una red de significados que les son propios. La cultura y las subculturas no son monolíticas, ni estáticas, ni repetibles. En el marco de esa cultura el individuo se comunica y aprende de acuerdo a patrones peculiares (Levine y White, 1987 como se citó en Santos, 1994).

De las subculturas que pueden desarrollarse en una institución de educación superior, la que interesa para este trabajo es la referente a los estudiantes, ya que tiene relación directa con la forma en que el individuo interpreta la realidad, lo cual concuerda con la afirmado por Pérez (2004) en cuanto a que los significados se objetivan entre otras cosas como comportamientos y rituales, lo cual se relaciona con la adquisición de los rasgos del perfil de egreso de los estudiantes normalistas.

Otros autores como Castro (2011), definen a la cultura con base en los conceptos comunidad e identidad, lo cual coincide con la definición anterior en cuanto a que los rasgos identitarios influyen en el comportamiento de los individuos y en el caso de la escuela es importante investigarlos, porque si no se tienen identificados con claridad dichos rasgos pueden constituir un obstáculo en el alcance de los objetivos y metas institucionales.

En un sentido más explícito Pérez (2004) define a la cultura como “el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un grupo social, que facilitan, ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas, materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco especial y temporal” (p 16).

En otras palabras la cultura es la construcción social, realizada en determinadas condiciones materiales, sociales y espirituales en un contexto específico y se puede identificar a través de significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad.

De acuerdo con lo anterior, en las Escuelas Normales existen elementos claramente identificables de la cultura de cada una de ellas, resultado de la construcción social de los individuos que la componen, por lo que es necesario considerar que al estudiar a los estudiantes como objeto de estudio, no están aislados del resto de los sujetos ni de los elementos culturales que confluye al interior de la institución en la que se forman.

A partir de lo anterior se puede afirmar la existencia de una *Cultura Escolar* integrada por diferentes subculturas, una de ellas se puede denominar *Cultura Estudiantil*. Es por esto que se enuncia que cada institución de educación superior, incluidas las Escuelas Normales, impone modos de conducta, pensamiento y relaciones propios de la institución (Pérez, 2004) aun cuando se produzcan cambios significativos en el entorno. Por lo tanto, la propuesta de investigar y generar conocimiento a partir del estudio de la cultura de los estudiantes de Educación Normal, tiene que considerar a la cultura escolar, para poder interpretarla y establecer las relaciones e interpretaciones de lo que allí ocurre, por lo que el estudio de la cultura estudiantil puede coadyuvar en la comprensión de la cultura escolar y la identificación de las rutinas que se reproducen, favoreciendo u obstaculizando las actividades académicas y su resultado.

Identificar las culturas que confluyen en la escuela, necesariamente nos obliga a considerarlas y a entender que desde esta perspectiva teórica la cultura estudiantil, es una cultura experiencial por la peculiar configuración de significados y comportamientos que los estudiantes han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios *espontáneos* con el medio familiar y social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica estrechamente vinculada al contexto escolar (Pérez, 2004).

Esta definición considera a los estudiantes como sujetos inmersos en muchos roles paralelos a los de la vida académica, y con antecedentes de vida y formación

académica con los que van estructurando sus significados y comportamientos durante su tránsito académico de su formación en la Escuela Normal.

Por lo tanto la Cultura Estudiantil se puede definir como el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por los estudiantes en el contexto de la Escuela Normal, producidos a partir de su experiencia previa, los factores de vida paralelos a su rol y su tránsito como estudiante, que les permite configurar una identidad común.

La propuesta de investigar sobre la Cultura Estudiantil en la Escuela Normal y la consideración de una línea de investigación en este sentido, cobra importancia desde dos aspectos, uno referente al marco teórico y a las aportaciones que el estado de conocimiento sugieren, mientras el otro es la viabilidad de la aplicación a un contexto real para la valoración de la pertinencia sobre su estudio, por lo que a continuación se presenta el caso particular de la Escuela Normal Superior de Jalisco con características específicas y comunes a otras instituciones formadoras de docentes.

La investigación sobre estudiantes en la Escuela Normal Superior de Jalisco

La Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), es una Institución formadora de docentes de educación secundaria, que se creó como el espacio donde los docentes de educación primaria podrían profesionalizarse, adquirir un perfil apto y contar con elementos por especialidad para atender las asignaturas de educación secundaria.

Por tanto la población estudiantil se caracterizaba en esos momentos por ser adultos incorporados a la vida laboral y experiencia docente, por lo que la vida estudiantil tenía características muy específicas y determinantes de ese momento histórico.

Con el paso de los años, en la ENSJ, se abrió la posibilidad de que los egresados de bachillerato ingresaran a la institución, sin ser obligatorio estar en el servicio docente, con la intención de desarrollar sus estudios de licenciatura e incorporarse a la profesión docente en educación secundaria. Esta transición obligó a las autoridades educativas a reestructurar el plan de estudios y ofrecer además de la formación en una especialidad, la formación pedagógica y la práctica reflexiva en torno a la misma.

Desde luego la investigación sobre la vida estudiantil y la cultura que se genera no puede tener un patrón fijo por los múltiples factores generacionales, sociales y culturales que determinan el tipo de estudiantes, aunado al momento político, tipo de gestión, requerimientos institucionales y demandas sociales respecto al tipo de docente de educación secundaria que se requiere.

Ahora desde la Dirección de la Institución surge la inquietud de partir del reconocimiento de los estudiantes para detonar acciones concretas que contribuyan con su formación y atención de las problemáticas que les impidan su desarrollo formativo y permanencia en la institución, por lo que una de las acciones de esta gestión fue crear un espacio llamado “Centro de Salud y Apoyo Estudiantil”, que parte de un proyecto inicial que se centra en atender asuntos de los estudiantes tales como Desarrollo Humano, Escuela, Salud, Cultura, Economía y Recreación y Deporte.

Para iniciar con sus funciones realizó un estudio a través de una encuesta, que consta de una adaptación de la Guía Integral de Tutoría de Educación Superior (GITES), que busca indagar información respecto a cinco apartados: Salud, Familia, Economía, Académicos y Entorno.

Con base en el formato adecuado por el responsable del Centro de Salud y Apoyo Estudiantil, se observa que respecto al apartado, en salud se indaga respecto de Salud Física, Hábitos Alimenticios, Adicciones, Salud Sexual y Psicología. En el apartado de economía se les realiza un estudio socioeconómico. En el apartado La Familia se rescata información respecto al nivel de apoyo y codependencia. En el apartado Asuntos Académicos tiene que ver con el grado de satisfacción que tienen los alumnos respecto el trabajo de sus docentes, y el apartado Entorno tiene que ver de manera especial con las relaciones personales más cercanas y cómo apoyan o afectan el desarrollo personal del estudiante.

La sistematización de los datos recabados permitió contar con una *radiografía* de la población estudiantil en los aspectos antes señalados entre los que se identificaron factores asociados al desempeño escolar como:

SALUD: Enfermedades, incapacidades, déficit de atención, ausentismo, alimentación, Falta de descanso, etc.

ECONÓMICOS: Falta de recursos, necesidad de trabajar, deudas, trabajo en horas de descanso, etc.

FAMILIARES: Falta de apoyo, cuidado a terceros, hijos, etc.

ENTORNO: Distancia hogar escuela, conflictos vecinales, inseguridad, violencia, etc.

ACADÉMICOS: Percepción, insatisfacción, reprobación, conflictos entre pares, etc. (Razo, 2015)

El estudio en estos aspectos permitió cuantificar el tipo de problemas y número de alumnos que los padecen, como ya se había revisado en otras investigaciones, la situación de los estudiantes del nivel superior en Educación Normal es similar en problemáticas respecto a sus pares de otras instituciones y contextos, sin embargo, en éste particular caso su reconocimiento lleva a las autoridades de la institución a activar proyectos a través de la misma área que los diagnosticó para contrarrestar la afectación e iniciar con la atención a los estudiantes al partir de su realidad.

El reconocimiento de la diversidad, llevó en este caso a que la ENSJ, optimizara esfuerzos y que los resultados sean tangibles, un claro ejemplo es que ahora poco más del 40% de la totalidad de estudiantes cuentan con algún tipo de beca económica de carácter federal o estatal. Desde luego habrá que dar un seguimiento y retomar la estrategia para seguir en la indagación de factores que requieren ser atendidos. Al respecto algunos antecedentes en investigación señalan lo siguiente:

Desde hace veinte años diversos investigadores han insistido en que la población estudiantil no es homogénea y que las diferencias son grandes. Si bien la tendencia general apunta como perfil predominante al estudiante joven, con trayectoria educativa continua, soltero y sin hijos, las diferencias socioeconómicas y culturales son muy importantes, así como las que se derivan de la carrera de procedencia y sus propios gustos e intereses. Este fenómeno de la diversidad se presenta tanto dentro de las instituciones como entre instituciones y sistemas. No se trata de un rasgo local o nacional sino de una tendencia surgida de las

políticas educativas de ampliación de la matrícula en diversos países y la complejización de la vida social. El reconocimiento de la diversidad ha llevado también a que se exija a las instituciones que ofrezcan un servicio para públicos diversos. (Guzmán, 2013, p.174)

El caso de la ENSJ, permite valorar que la inclusión de un estudio de esta naturaleza, ayuda a la gestión y a los responsables de las áreas a contar con información tangible que le de coherencia a los proyectos que se realizan al interior de la Escuela Normal, lo que refleja que la toma de decisiones basada desde la investigación tiene mayor margen de éxito y la respuesta de los estudiantes al sentir pertinente la oferta institucional puede incrementar su nivel de valoración y participación respecto de la misma.

Ahora bien, en este sentido se cuenta con un avance sustancial, sin embargo, los retos de la complejidad de la *Cultura Estudiantil*, aún se encuentran en espera de ser investigados y sus resultados potencializados en pro del logro de las metas académicas y el logro del perfil de egreso de los docentes en formación.

Al centrar la atención en los estudiantes, se empieza a identificar, que éstos forman parte de una comunidad heterogénea por los individuos que la conforman donde existen significados, expectativas y comportamientos compartidos en el contexto de la Escuela Normal, producidos a partir de sus experiencias previas, los factores de vida paralelos a su rol y su tránsito como estudiante, que les permite configurar una identidad común, lo que ya se definió como “Cultura Estudiantil”.

El identificar que existe la *Cultura Estudiantil* no significa que ésta sea entendida como tal, por tanto es necesario adentrarse, a considerar la cultura escolar y utilizar un modelo de investigación que sea congruente con lo que se quiere indagar.

En la Escuela Normal Superior de Jalisco, se cuenta con avances respecto a conocer información de la procedencia de los estudiantes, antecedentes académicos que tienen que ver con su experiencia previa, además de los factores de vida paralelos a su rol como estudiantes, por lo que ahora queda abierta la brecha para indagar sobre su estancia como estudiantes en educación normal, conocer desde el ámbito de “la investigación cualitativa que *pretende acercarse al mundo de “ahí fuera”* (no en

entornos de investigación especializados como laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales “desde el interior” de varias maneras diferentes” (Flick, 2015). Por lo que la complejidad de indagar e interpretar significados, expectativas y comportamientos que los alumnos de la Escuela Normal comparten en su contexto escolar, en este tipo de investigación se cuenta con opciones más abiertas para el tratado de las fuentes de información, datos recabados e intenciones que tienen que ver más con fenómenos sociales como la *Cultura Estudiantil*.

Entre los enfoques que la investigación cualitativa encontramos la posibilidad del análisis de las experiencias de los individuos o de los grupos, el análisis de las interacciones y comunicaciones mientras se producen y el análisis de documentos o huellas similares de las experiencias o interacciones, (Flick et al., 2015) lo que permitirá a los investigadores de las escuelas normales canalizar esfuerzos e intenciones en pro del logro de la obtención de información valiosa respecto de la cultura de los estudiantes para la toma de decisiones.

Lo que estos enfoques tienen en común es que se tratan de desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza. Las interacciones y los documentos se ven como formas de constituir procesos y artefactos sociales en colaboración (o en conflicto). Todos estos enfoques representan maneras de significar que se pueden reconstruir y analizar con métodos cualitativos diferentes que permiten al investigador desarrollar modelos, tipologías y teorías (más o menos generalizables) como formas de descripción y explicación de cuestiones sociales (o psicológicas). (Flick, 2015 p13)

Al revisar la flexibilidad que ofrece una investigación de carácter cualitativo y valorar con el ejemplo de los resultados que ofrece la aplicación de una investigación cuantitativa, presentado con anterioridad, en torno a los estudiantes y la forma en que se configura su cultura, se presentan como viables y congruentes con las realidades de las instituciones de educación normal, por lo que es importante centrar la atención en

valorar la necesidad de realizar una investigación en cualquiera de sus enfoques sobre los estudiantes y la configuración de su cultura mientras se forman como docentes.

Es altamente probable que cada estudiante ofrezca estados diferentes de asimilación y configuración de la cultura, con que generan identidad con sus pares, sin embargo, en torno a la diversidad y coincidencias del estudio de quienes transitan por la educación normal toma vigencia, al respecto Santos Guerra señala:

Otra cosa es cómo vive cada individuo en el marco de esa cultura. Habrá alumnos que permanezcan dentro de ella sin asimilar, sin interiorizar ninguno de sus valores, sin hacer propias ninguna de sus creencias, sin someterse más que exteriormente a sus normas. Otros combatirán, desde una experiencia contracultural, el discurso, los modos, las actitudes o las prácticas de la comunidad. Algunos las interiorizarán de forma rutinaria y habrá algunos que convertirán en corifeos de sus creencias, ritos, mitos y valores.

El equipo directivo es uno de los configuradores de los rasgos de la cultura de la escuela. (Santos, 1994 p 209)

Como configuradores de los rasgos culturales, los Directivos de las normales, es importante ser consciente de cómo se configura y el nivel de relación que tiene la cultura estudiantil con la estructura institucional y su funcionamiento, en pro de la mejora en la atención a los estudiantes y la finalidad del logro del perfil de egreso.

Conclusiones

La investigación sobre los estudiantes es aún insipiente en el ámbito de la Educación Normal, quizá por la falta de difusión de los avances que ya existen, el reto se presenta en un primer momento en visualizar la importancia de su estudio y establecer a nivel institucional el tema como línea de investigación.

La consulta de las investigaciones del nivel superior aquí presentadas sobre el tema de los estudiantes, permite que los investigadores de las Escuelas Normales valoren su potencial, respecto al tipo de información que puede obtenerse, según las necesidades de cada centro del nivel superior y a la expectativa de conocimiento, por lo

que cada Escuela Normal puede enfocar los esfuerzos en conocer a profundidad aquellos elementos de la vida estudiantil que considere prioritarios.

Los estudiantes deben dejar de ser los sujetos pasivos de las Escuelas Normales, ser considerados como parte de la estructura escolar y como el reflejo de los alcances y limitaciones que la formación que reciben en su momento.

Se requiere de manera urgente que los esfuerzos que realizan las Escuelas Normales estén basados en las necesidades reales de los estudiantes y reflejen un impacto real, por lo que se requiere conocer a éstos, sus intereses y lo que les parece significativo respecto de su formación y futura función laboral, así como, la evaluación y sistematización para su debido seguimiento y consideración para la planeación estratégica realizada por los directivos.

El estudio de la *Cultura Estudiantil* lleva a considerar al estudiante como un ser social con potencial, conocedor y crítico, capaz de entender y significar su entorno formativo en función de su experiencia y factores colaterales, que pese a lo heterogéneo de la población estudiantil en general, pueda establecer rasgos afines con sus pares, que le permitan crear una identidad colectiva que tiene estrecha relación con lo que sucede en la Escuela Normal.

El estudio de la *Cultura Estudiantil* lleva obligadamente a considerar la cultura escolar en general, pero la especificación sobre el tipo de cultura que se gesta en los docentes en formación, permitirá acceder al conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por los estudiantes en el contexto de la Escuela Normal, producidos a partir de su experiencia previa, los factores de vida paralelos a su rol y su tránsito como estudiante, que les permite configurar una identidad común.

Ante el reto y la transición del Normalismo a Instituciones de Educación Superior, habrá que tener cautela con la consideración del proceso y de la influencia que aún tiene en directivos, docentes y estructura en general. Esto genera resistencias entre lo que son las Escuelas Normales y lo que deben ser. En el producto encontramos la configuración de una *Cultura Estudiantil*, cuyo estudio arrojaría sin duda información valiosa para guiar con contundencia el proceso de cambio.

El caso particular aquí presentado sobre la consideración de un estudio de carácter cuantitativo y su aplicación en la toma de decisiones a nivel institucional en la

Escuela Normal Superior de Jalisco, es una muestra significativa para valorar el nivel de impacto y alcance que puede tener un estudio sobre los docentes en formación y las acciones que pueden generar la contundencia de la que se habló con anterioridad.

El reto de investigar sobre los estudiantes y en específico sobre su cultura se encuentra manifiesto, su valoración y establecimiento como línea de investigación y producción de conocimiento en las Escuelas Normales, dependerá de cada director y las herramientas que busque para atender a la demanda de calidad en el servicio que exigen las autoridades educativas.

Referencias

- Cabral, M. (2006). *La identidad estudiantil universitaria en estudiantes de licenciatura*. Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/identidad-estudiantes-universitarios/>
- Castro, C. I. (2011). *La agrupación estudiantil en las prácticas culturales del mundo extra-aulas en el campus universitario*. (Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México).
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Guzmán, G. C. (2013). Experiencias, significados e identidades de los estudiantes de nivel superior. En *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa: tendencias, aportes y debates, 2002-2012*. C. L. Saucedo, C. G. Gómez, E. Sandoval y J. F. Galaz [coordinadores]. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México*. Informe presentado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf
- Pérez, Á. I. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Razo, J. L. (2015). *Proyecto Inicial* [diapositivas de Power Point]. Informe presentado por el Centro de Salud y Apoyo Estudiantil.
- Santos, M. Á. (1994) *Entre Bastidores el lado oculto de la organización escolar*. España: Ediciones Aljibe.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Guía PEFEN 2014-2015* [diapositivas de Power Point]. En <http://www.dgespe.sep.gob.mx/promin/guias>.

Retos de la labor para el mentor de educación básica en la década de 2020

Joaquín Pegueros Sánchez¹

¹ Profesor de tiempo completo en la Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo de Atequiza

Resumen

Así como el psicólogo debe concebir la vida psíquica del individuo imprimiendo esfuerzo por llevar de lo complejo hacia el equilibrio unitario y que se torna difícil de establecerse entre sujeto y el medio; el sociólogo estudia todo el grupo social como un esfuerzo para encontrar una respuesta unitaria y coherente en la movilidad y trama relacional, más hoy y aquí en este espacio de expresión se pretende poner de manifiesto que no solo se aborda conceptualmente individuos, grupos y sociedades como elementos de análisis, sino éstas en su conjunto global y su devenir histórico que nos permita predecir conceptualmente orientaciones futuras de uno de los agentes de cambio y perpetuidad a la vez de la cultura y el orden social, esto es, el mentor.

Palabras clave: Mentor de educación básica, Complejidad, Cultura Global

Introducción

En la labor de los educadores los escenarios futuros no podrán guardar formas y prácticas de hoy y de inercia del pasado. La formación de los perfiles presentes se inclina más a la contestataria práctica de diseños, proyectos y/o soluciones emergentes haciendo creer incuestionablemente y que se acepte que la calidad educativa sea posible y se logrará con buena práctica.

La educación no podrá ser más una práctica de escolaridad, esto es, un escolástico, la lección en libros, el trabajo áulico en claustrociudad. Las demandas de la era y condiciones globales de la sociedad así como la era de la información hacen asumir de la profesión un trabajo sociológico y psicológico.

Ser parte de la idea que la vida histórico-social es un conjunto estructurado en donde la estructuración resulta del hecho de que los individuos y grupo en relación mutua tienden a responder a problemas que el medio ofrece. Todo contenido de conciencia está estrechamente ligado a la praxis a las formas operativas y funcionales

de la sociedad y el tiempo en que se vive, todo hacer es conocer (Maturana, 1984) así mismo como la praxis está necesariamente ligada a la estructura de conciencia que se construye y forma en los códigos y conceptos como un conjunto de estados de conocimiento, esto por una parte y por otra en las vivencias o experiencias en la trama de relaciones, Es así que la significación y la idea se hacen facto, o en términos teorizados; Las acciones culturales de reproducción son acciones pedagógicas (Bourdieu, 1995).

Mediante la praxis y/o el hacer desde lo individual hasta lo colectivo sin negar sus propios principios, en la supervivencia como organismos biológicos y sistemas de segundo orden se orienta a mantener equilibrio con el medio. En el futuro serán más manifiestos y observables los mecanismos, conductas u operaciones para la sobrevivencia (Maturana, 1984).

Partimos de la concepción de que la vida histórico-social es un conjunto estructurado, en donde la estructuración resulta del hecho de que los individuos y grupo en relación mutua tienden a responder a problemas que el medio ofrece. La interdependencia que conecta sociedades separadas tiene como único sistema a la comunicación (Luhmann, 1991). El futuro mentor será espectador y gestor de un conjunto de procesos que conducen a un mundo *único* unificado. Se ven cada vez mas cuantitativa y cualitativamente pertinencias como sistema mundial, las coaliciones de poder, económicas (bloques de mercado), tecnológicas y sistemas de red informativa (Krippendorff, 1995).

Empresas transnacionales como acuerdos internacionales son cada vez más formas comunes de responder a problemas y proyectos futuristas y profilácticos. Por los problemas de carácter universal y los sistemas organizacionales congruente en su desenvolvimiento el futuro inmediato de la siguiente década en marco globalizante lleva a una forma de gobierno supra nacional. (Operaciones o acciones funcionales como sistema).

El gobierno supra nacional evolucionará sin duda como ahora por agencias con competencia supranacional, por ejemplo, el Parlamento Europeo, el Tribunal Internacional de Justicia o la INTERPOL. Tal vez se experimentan otras formas emergentes pero el ejercicio de estrategias sistémicas supra nacionales crecerán en

correspondencia o deducción de una creciente homogenización política como fuerza que empuja la dinámica social e interdependencia global, por ejemplo, con la transición completa o en camino hacia la democracia en América Latina, en el sur parece que el sistema de la democracia parlamentaria se ha convertido en un verdadero "universal político", una forma política dominante en el globo (Fukuyama, 1989/1992).

Por lo que se deduce que en un futuro tendremos un mundo unificado aunque en diversidad de realidades. La comunidad, las organizaciones y los convenios, como estrategias planificadas para resolver prevenir o proyectar escenarios se acentúan, especializan y crecen empíricamente en su saber estratégico de salvaguardar intereses que tienen repercusiones globales o de conservación ante amenazantes escenarios. Como el calentamiento global y la gestión adecuada de nuestros recursos naturales que representa uno de los mayores desafíos para la humanidad del siglo XXI. De esta forma se manifiesta que la vida ordinaria exige la asistencia de la labor educativa para el consumo racional de la energía y los recursos naturales, pues el incremento poblacional ha aumentado paralelamente el "*consumo humano*" en términos energéticos, alimentarios y en general de productos y servicios.

Este crecimiento ilimitado de la población mundial conduce inexorablemente al deterioro del ambiente, que sí es limitado en tiempo y espacio, produce como nos muestra la realidad, profundas asimetrías sociales en cuanto a condiciones y calidad de vida que son cada día más graves e inaceptables éticamente, resulta de difícil solución pues la capacidad de producción de la tierra en la mayoría de las zonas no será posible responder a la demanda recurriendo simplemente a la ampliación de la superficie cultivada sino que el agua y el estado de estos ya en gran porcentaje será contaminado. La población mundial actual es de aproximadamente 6.000 millones de personas y las estimaciones indican que para el año 2025 será de 8.500.

A mediados del siglo XVIII apenas estaba constituida por 728 millones, a mediados del siglo XIX por 1,171 millones y a mediados del siglo XX por 2,516 millones de habitantes. Y en el futuro, según algunas estimaciones, la tierra podría superar los diez mil millones de personas (9,400 millones en el año 2050).

Las mayores tasas de crecimiento demográfico se observan, en general, en los sectores más pobres y en países marginados como los del tercer mundo, circunscritos

en una pobreza estructural que agrava su futuro y en este escenario nos encontramos y por lo tanto ese futuro será el nuestro.

El modelo socioeconómico propicia otra explosión no menos preocupante, la del consumo masivo ya que se generan situaciones de grave desigualdad, en la que el 20% de la población mundial se reparte el 80% de los recursos. Un 80% vivirá en los países más desfavorecidos económicamente.

Un ejemplo más de lo circunstancial que es el campo de la movilidad, la convivencia, el tránsito de lo particular e individual a lo plural y a lo diverso. En lo multirrelacional es creciente la violencia, la inseguridad y cultura de la desconfianza; en los pueblos periféricos y tardíos de desarrollo se manifiestan atropellos, entre tantas causas posibles subyace la falta de cultura de vida sana y responsable ya que se agudizan o aumentan las conductas y mecanismos de sobrevivencia. En la individualización como se educa el modo corriente de existencialidad se torna creciente fenómeno de la violencia.

Y si es así, entonces esto evidencia un reto de la educación que habilite de competencias a ciudadanos de esta era para la movilidad, la comunicación y todo el aspecto relacional que en la creciente demografía agita reduciendo espacios, propiciando distractores, obstrucciones, conflictos, desorden y alteraciones. Esto en línea de continuidad creciente lleva a la certeza que los futuros mentores en su desempeño laboral se encontrarán con retos por resolver de acentuados problemas de indisciplina.

La educación como tema global y de sistema funcional en su misión encierra un reto para sobrellevar la convivencia en esos escenarios futuros. Más en su busca de soluciones y alternativas llevará a abrirse a perspectivas y estrategias diversas como del capital humano y otras que ven la posibilidad de mejorar la capacidad de gestión y producción mediante capacitación. Además, todo educador necesariamente tiene una labor futurista no solo se educa o instruye para ajustarse al presente sino para un desenvolvimiento en el futuro.

De esta manera el contexto en el que educaremos y que por lo tanto las teorías pedagógicas tendrán que plantearse desde su contextualización y sus fundamentos muy concretos, sus condiciones existenciales. Por lo tanto el planeta tierra para el

mentor más que a todo ciudadano le representa y profesa como un todo definido, como nuestro ecosistema planetario y principio objetivo de valor universal. La ausencia de alternativas al modelo capitalista lleva a ver qué sistema y qué ideología gestionarán y así en tanto será la evolución misma desde sí, con el acervo empírico y formal implícito en tal marco.

A la cultura occidental de consumo que refiere Fucuyama (1989/1992) dice no existe régimen político absoluto e ideal, alternativo al capitalista no hay antítesis que lleve al ejercicio del sistema capitalista en quizá un modo o etapa de evolución nuevo. De este modo la continuidad pragmática del mercado como referente omnipresente hace de la información también otro artículo mercantil más, que lleva, por una parte a unificar a través de contenidos y formas masificados, globales y estandarizados; por otra, lo regional no ofrece los recursos y elementos necesarios para las aspiraciones existenciales y necesidades propias individuales, por lo que la orientación cultural acrecentará el desarraigo y la interdependencia a dimensiones más globales.

La producción de conciencia (tanto del texto como del contexto) del mentor de próximas décadas llegará a ver que los estudiantes, destinatarios de sus competencias, naturales como ser humano y fuente de asimilación en que construye las nociones, preceptos y representaciones de la realidad. Esto es, la construcción conceptual de la realidad en el enorme mundo simbólico, lo ofrecerá los medios masivos, las tecnologías de información y la programación que tienen carácter expositivo, de acatamiento funcional a través signos representativos de un mundo como constructo inacabado.

En los centros educativos las relaciones de los sujetos del futuro no guardan congruencia con la sociedad en general como en el pasado, (en el aula se reproduce como holograma las formas de relaciones que la sociedad en general vive). La trama de relaciones donde indudablemente se encuentran las nociones más próximas para la comunicación estará mediada adicionalmente por las tecnologías en el que llevará a centrar atención a lo externo y lejano o desconocido y perder el valor de lo regional, el arraigo, lo local.

Por esto el educador despierta ante la presión por un sistema evaluador de contenidos disciplinares, de instructivos, su desempeño funcional mecanicista y pasa a

una etapa de Reflexión, asume la misión correlativa de gobernabilidad, de agente de cambio orientador, creador de estados de conciencia y orientaciones propositivas.

Ahora bien, aunque la pretensión de rediseñar las prácticas pedagógicas y la naturaleza del proceso enseñanza-aprendizaje, se han fortalecido enérgicamente varias tendencias contemporáneas del área pedagógica. Estas corrientes constituyen los discursos actuales, sobre el problema de la formación del hombre, objeto central de la acción pedagógica, pero son solo formales no sustantivos al cultivo de la humanidad (Nussaum, 2005).

Las tendencias pedagógicas marchan un tanto descontextualizadas, solo desde el centro, lo instituido, pero rebasado por la velocidad de su marco de referencia, por la influencia de la globalización como teoría, reducidas a simples componentes didácticos, inventarios decisionales o diseños instruccionales que a toda costa se pretenden aplicar en los campos de enseñanza.

En cuanto a la práctica del futuro mentor no será suficiente, solo el saber y poner en juego aplicaciones técnicas y uso de tecnologías virtuales de información, redes de sistemas comunicacionales y medición de inteligencia instrumental, necesitará posibles mecanismos, soluciones a la convivencia, cooperación (acciones conjuntas para fines comunes pero en campos diversos), pues al conocer las circunstancias o situaciones problemáticas de la sociedad, cómo se le dan a conocer los fundamentos filosóficos en su red de información inicial, con qué se habilita como profesional de la educación; aunque no esté en manos solo de él resolver problemas ya mencionados, si es indispensable conocer porque es portador de conciencia y de estrategias para resolver además de asumir una actitud propositiva.

Predicción y profilaxis

Los mentores tendrán que incursionar en literatura que en el siglo pasado era solo para comunidades especialistas o para cuadros intelectuales. El último descubrimiento en física, la última obra literaria, la tendencia económica, la movilidad social, las aportaciones recientes en ciencias humanas desde la psicología, antropología, sociología, todo esto como literatura de cultura ordinaria, pero además por la profesión deberá equiparse de literatura como teoría de la reproducción, teoría de la

posmodernidad, teoría de la resistencia, teoría de sistemas, de la complejidad, del caos, aportaciones alternativas de energéticos, de la mecánica cuántica, de economía sustentable, aportaciones de neurociencias, de nutrición. El mentor deberá tener una formación holística.

La sociedad futura tendrá que educarse para resolver los problemas comunes y globales desde la toma de conciencia hasta la propuesta y praxis que le corresponde. Los costos del progreso llevan a asumir y a actuar con la responsabilidad correspondiente, los modelos educativos llevarán a la cultura de asumir, de vida responsable, de coacción y abandonarán concepciones y modelos paternalistas y de gobernabilidad externa. Es una necesidad de hoy, armar con un elemento más al futuro maestro, una visión de empresa que le permita desenvolverse y orientar a las nuevas generaciones a verse como empresario, como generador y preservador de recursos útiles y necesarios para la supervivencia; para elevar las condiciones de vida del país. Como el nacimiento del proyecto de nación posrevolucionario en que los mentores eran gobierno, esto es, estaban convencidos y respaldados sabiendo bien cuál era el fin de su labor en él, los fines globales así como sabedor de las condiciones sociales del momento. Se acentuará en el avance, acercamiento, adquisición de experiencias en investigaciones multidisciplinarias e integradoras donde se tendieran puentes entre distintos puntos de vista transdisciplinarios (Thagard, 2006).

La austeridad como respuesta necesaria y alternativa a la cultura de consumo es un punto de madurez ante la conciencia de las desorbitadas diferencias sociales y desigualdades que emerge de la insuficiencia, la crisis la escases de recursos que lleva a concebir y experimentar un sistema de educación, así como una filosofía educativa, que se centre en las posibilidades humanas de creatividad y libertad en medio de estructuras político-económicas y cultura occidental. Será sensible la necesidad de descubrir y aplicar soluciones reflexivas, de interacción y la transformación social, mediante estrategias y proceso de “concientización”. Esto es, trazar la posibilidad de precisar más a fondo la cuestión de si se puede llevar a cabo una labor que parece radical en el marco de instituciones estatales o de proyectos financiados desde el banco mundial, las organizaciones mundiales, las políticas globales acuerdos.

Referencias

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1995). *La reproducción elementos para una teoría del sistema enseñanza*. México: Laia.

Fukuyama, F. (1989/1992). *¿El fin de la historia?* Estados Unidos de América: The National Interest.

Thagard, P. R. (2006). *Hot Thoug Mecchanism and Applications of Emotional*. Conition.

Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El Árbol del Conocimiento*. Santiago De Chile: Editorial Universitaria.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.

Estudiantes normalistas de Formación Cívica y Ética. Concepciones y prácticas de dos escuelas normales

Víctor Manuel Ponce Grima^{*}, Edgar Casillas Rodríguez^{**}

María Guadalupe Cardiel Chaidez^{***}

^{*} Director de la Escuela Normal Superior de Jalisco. victorcanek25@hotmail.com

^{**} Subdirector académico de la Escuela Normal Superior de Jalisco.

^{***} Coordinador de Docencia de la Escuela Normal Superior de Jalisco

Resumen

Este manuscrito trata de un avance de investigación sobre concepciones y prácticas de estudiantes de dos escuelas normales, la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) y la Escuela Normal Superior de Hermosillo, Plantel Navojoa (ENSHN). En este avance solo se analizan las concepciones que tienen los estudiantes respecto de los tres ejes del plan de estudios de la escuela secundaria: la formación del adolescente, su relación con los otros y la formación democrática.

Se parte del supuesto de que los estudiantes tienen concepciones y esquemas de actuación, que se han apropiado, antes y durante su estancia en las escuelas normales, y que incorporan y se apropian de otras en sus prácticas en la escuela secundaria (Galván, 2008).

Para este ejercicio se llevó a cabo un taller reflexivo de sus concepciones y las estrategias que emplean o pretenden llevar a cabo en secundaria. Se recurrió al análisis del discurso. Se clasificaron los discursos en tres categorías preestablecidas (relación consigo mismo, relación con los demás y la formación democrática). De 51 participantes se seleccionaron 35 como casos.

Se encontró unidad discursiva en sus concepciones: el sentido del desarrollo personal del adolescente, el desarrollo moral para la buena convivencia y la formación democrática. Se identificó más dispersión en las estrategias: desde los que se sitúan en la transmisión de información, los que solo enuncian actividades sin ligarlo a algún propósito, los que enuncian buenos propósitos pero sin explicar cómo lograrlos y los que recomiendan el uso de la práctica y la reflexión de los valores.

Palabras clave: Formación inicial, concepciones, estudiantes normalistas, Formación cívica y ética

Concepciones de estudiantes normalistas de la especialidad en Formación Cívica y Ética

Se expone un avance de investigación de las concepciones de estudiantes normalistas sobre nociones básicas de Formación Cívica y Ética (FORCE). Se realizó un taller de escritura sobre las concepciones, así como un grupo focal de reflexión, en el taller se les proporcionaron matrices para que escribieran sus concepciones y las estrategias que utilizan, en ambos casos se plantearon tres categorías: 1) respecto de la identidad y autoestima del adolescente, 2) los valores y reglas morales para la relación de convivencia/violencia y 3) los valores en torno a la convivencia democrática. Participaron 23 estudiantes de la ENSHPN y 28 de la ENSJ. Del total se seleccionaron 35 casos para este estudio.

Concepciones y prácticas

Se usa el término de concepciones como “organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan”. (Moreno y Azcárate, 2003 p 267).

Se partió del supuesto de que los estudiantes tienen concepciones y esquemas de actuación de los que se han apropiado, antes y durante su estancia en las escuelas normales, y que se apropian de otras, durante sus prácticas en la escuela secundaria (Galván, 2008).

Los trabajos de Fortoul (2013) y Galván (2014) fueron inspiradores para esta investigación. Se cuestionan los significados que los estudiantes normalistas poseen de los tres ámbitos de FORCE de secundaria. No se está confundiendo lo que el estudiante realiza en sus prácticas *in situ*, con las *confesiones* que nos hacen de sus creencias y las estrategias que han implementado o pretenden implementar; pero conviene entender que toda práctica implica subjetividad, es decir, nociones, creencias o teorías que condicionan la práctica.

Interesa el estudio sobre las creencias de los profesores, porque este saber cotidiano es el que orienta la práctica docente. Este pensamiento se estructura en

esquemas de conocimiento que abarca creencias, teorías personales y pensamiento estratégico (Villa y Encinas, 2011; Porlán, 1997).

Se recurrió al análisis del discurso sobre las concepciones y estrategias en torno al desarrollo del adolescente de secundaria. Los ámbitos de los programas de estudio de la asignatura de Formación Cívica y Ética (SEP, 2013 y 2011) se agruparon en tres categorías: 1) la autoreferencia del adolescente, 2) las reglas que establece con los otros y 3) la ciudadanía democrática.

Metodología

Se empleó la metodología cualitativa, en virtud de la naturaleza del objeto de estudio. Se trata de la comprensión de significados, extraídos de la escritura de 35 estudiantes. Se concuerda con Cortés y Camacho (2003) en la necesidad de introducir el análisis del discurso porque se trata de la producción de textos. Los discursos como forma de comunicación de significados de los hablantes o escritores (pragmática), requieren de interpretación. Discurso y texto son objetos lingüísticos concretos que se producen en contextos específicos. Los discursos escritos por los estudiantes normalistas nos refieren a expresiones discursivas. Como señala Ricoeur (2002) la tarea de la hermenéutica consiste en atender el problema de la multivocidad de sentidos de los actos de habla o de escritura.

El procedimiento seguido fue la transcripción de lo escrito a matrices de análisis, respetando el orden de las primeras categorías, es decir, identidad, relaciones y formación, democrática, con respecto a concepciones y estrategias. Posteriormente se analizó por separado cada una de las categorías. Cada unidad del discurso fue codificada. Se encontraron regularidades, entramados discursivos que permitieron dar cuenta de los plexos de sentido de los estudiantes normalistas respecto de sus concepciones. Una vez identificadas las subcategorías, plexos de significación, se realizó la redacción en el orden de las categorías de las matrices de análisis. A continuación se exponen los hallazgos más relevantes.

Concepciones sobre el desarrollo del adolescente

Los estudiantes señalaron diversas nociones del desarrollo del adolescente. En la mayoría se aprecia una teoría respecto del adolescente. Se identifican notas relativas al desarrollo de la identidad, autoestima, autocuidado, autoconocimiento, la toma de decisiones responsable y la autonomía, entre otros.

Para los estudiantes en la adolescencia los jóvenes conforman su identidad (C12)³, porque *en esta etapa se define su identidad, su forma de ser, de percibir las cosas y de ir formando su propia personalidad* (C2). La formación de la identidad es fundamental, definida como *la percepción que se tiene de sí mismo* (C13). La identidad se desarrolla gracias al *autoconocimiento*. *Para que un joven se desarrolle su personalidad en la sociedad, primeramente debe de identificarse conocerse así mismo* (C1).

También valoran la autoaceptación, pues el adolescente debe *aceptarse como es y que no le afecte lo que digan los demás... lo cual influye en lo emocional* (C1); así como el autocuidado: *Para el desarrollo personal se necesita... el auto cuidado de sí mismo* (C3). Más aún *porque para estar bien con los demás primero se tiene que estar bien con uno mismo* (C17).

También se debe comprender al mundo que le rodea, porque *las diferentes situaciones pueden afectar su vida de manera física y mental* (C1). El desarrollo personal está vinculado al conocimiento de los intereses propios y los *intereses y necesidades de los demás* (C15). Este conocimiento es situado, pues *el desarrollo consta de características propias de cada cultura, cuidando de si, autorrealización, bienestar socio afectivo, integridad personal* (C16). Refieren la necesidad de la autorregulación y del bienestar socioafectivo. *La autorregulación es condición para lograr una salud integral* (C3). El bienestar socioafectivo es un *estado emocional donde el docente tiene un desarrollo social y afectivo* (C13).

Muchos alumnos refieren que el objetivo principal de FORCE consiste en que el adolescente logre su autonomía para la toma responsable de decisiones. Se trata de que el adolescente *sea una persona íntegra y autónoma* (C2). También afirman la

³ En adelante se abreviará C por caso, seguido del número del estudiante al que se refiere el texto.

necesidad del desarrollo integral, física y mentalmente. *Debe tener una salud integral... para un sano desarrollo socio afectivo (C1).*

Cada adolescente transita su adolescencia de manera individual, para que logre su desarrollo pleno en armonía emocional y afectiva, se requiere del desarrollo autoperonal, en el conocimiento y aceptación de sí mismo, como de su entorno y de los demás. No puedo aceptar ni tener aprecio por los demás, si no tengo aprecio ni me acepto a mí mismo.

Concepciones en torno a las relaciones con los demás

Los estudiantes señalan que el desarrollo personal del adolescente implica normas y valores que lo relacionan con los otros. Implica conocimientos relativos al uso responsable de su libertad, a la toma de decisiones de manera autónoma, *sus creencias de lo que están bien o mal*, y sobre todo de las normas para lograr *una convivencia sana y pacífica (C1)*. *La libertad termina cuando empieza la del otro (C 2)*. En estas ideas coincide la mayoría.

Refieren el desarrollo moral del adolescente, a través de la conciencia reflexiva de las normas, hasta lograr su autonomía moral (en referencia a Piaget y Kohlberg). Son conscientes del aumento de la violencia escolar. Por eso advierten la importancia de *evitar la violencia*, a partir de *principios éticos*, *su ejercicio con justicia* y *fomentar en todo momento la dignidad humana*. Es indispensable *concientizar al alumno a practicar valores y mejores decisiones (C3)*. *El desarrollo moral del adolescente tiene como fin el logro de la dignidad humana partiendo de la libertad del individuo (C8)*.

Asimismo, de acuerdo a los estudiantes *el desarrollo moral es la base para que en los centros educativos se logre una buena convivencia y se evite el bullying*. *La conciencia de la libertad y la justicia son valores esenciales para la dignidad humana, la actuación ética con autonomía moral y la regulación de nuestras decisiones y acciones (C4)*. Se trata del *discernimiento del bien y del mal para actuar libre y conscientemente con apego a valores justos, éticos y respetando la dignidad humana*. Con esto se logra *una convivencia justa dentro de la sociedad dejando de lado la violencia (C5)*.

Cada alumno es diferente, por eso el desarrollo moral debe ser enseñado y aprendido de modo diferenciado (C3), pero también cada alumno procede de diferentes

culturas en las que conviven (C9). El aprendizaje se logra a través de *concientizar* y de *practicar los valores* (C15), a través de aprender a *tomar decisiones justas en cada una de las diversas situaciones* (C14). La mayoría enfatiza la importancia de *La convivencia en sociedad, sobre todo en estos tiempos de violencia social* (C 20).

Concepciones en torno a ciudadanía democrática

Ponen énfasis en la democracia, definida como *llegar a acuerdos en conjunto para el beneficio de un pueblo*. Implica *participación e igualdad en la toma de decisiones* (C1). *La democracia no es solo una forma de gobierno, sino forma de vida, pues de ella se desprenden valores esenciales para una sana convivencia humana respeto, libertad, solidaridad, igualdad* (C7). La democracia debe aplicarse en todas partes (C15), incluida la escuela secundaria, en donde sean *tomadas en cuenta sus opiniones y con igualdad para todos. Atendiendo la diversidad de formas de actuar y de pensar* (C11). *El respeto a los valores ciudadanos es condición fundamental para lograr una sociedad pacífica y adecuada para cada una de las personas* (C2).

La convivencia democrática significa *tolerar y aceptar la decisión de la mayoría* (C3), también *saber que todos somos iguales... y que contamos con derechos humanos que nos respaldan... reconociendo y valorando la diversidad existente* (C5). Se trata de cuidar el respeto al *género, la posición social y diversidad cultural... Hace que en la diversificación haya equidad* (C15). Al mismo tiempo que se conocen, se respetan los *derechos humanos y de la gran diversidad de ciudadanos*. Vivir en democracia implica que los jóvenes sean *críticos para la toma de decisiones colaborativas y para un bien común* (C4). En la asignatura de FORCE se forman ciudadanos *que conocen y llevan a cabo el ejercicio de los derechos humanos y al mismo tiempo participan con principios democráticos, para garantizar el respeto, la igualdad, la paz y la equidad en la diversidad* (C 10).

Como dice un normalista *Para interactuar de una manera fructífera es necesario un ambiente de paz y tranquilidad. Tomar decisiones de forma democrática es fundamental, ya que esta manera todos somos tomados encuentra y tratados por igual... Algo muy importante y con lo que todas las personas cuentan son nuestros*

derechos como personas los cuales tienen que ser respetados, para tener una vida digna (C14).

Estrategias para el desarrollo personal

Sí, en el análisis de concepciones existe unicidad de sentido (Ricoeur, 2002), por el contrario en los textos de los estudiantes normalistas, relativas a las estrategias encontramos una enorme diversidad de posturas.

Cuando se propuso el análisis sobre las estrategias, se buscó la relación entre intenciones y actividades coherentes. Lo que se encontró es que algunos sólo refieren intenciones, pero no el proceso; mientras que otros sólo enlistan actividades. Para otros al adolescente se le debe de explicar o informar; mientras que para otros los valores se enseñan a través de la práctica o a través de la reflexión.

La información. Los estudiantes C3 y C19 señalan que el desarrollo del adolescente se logra a través de darles información: *Es muy importante brindar a los alumnos la información necesaria para su desarrollo e identidad personal (C3).* Para otros los valores se enseñan practicándolos. *El o la docente tiene la obligación de formar a cada alumno/alumna, con base a valores y no solo diciendo, sino practicando junto con ellos (C2).*

Algunos refieren buenos propósitos, pero no se explican cómo los van a desarrollar. Por ejemplo: *Para desarrollar la identidad... se ha de tomar en cuenta que hay que tener autorregulación... (C3).* Para el estudiante C4 *debemos ayudar a nuestros alumnos en su desarrollo personal... para que aprendan su autorregulación y cuidado de sí mismo.* Buenas intenciones, pero no explican las estrategias para lograrlas. En el mismo sentido se expresan los casos C15, C17 y C20.

Otros sólo enuncian actividades (discurso técnico instrumental), pero sin ligarla a alguna intencionalidad o propósito; como el estudiante C5 *Que el adolescente realice actividades lúdicas: imágenes, videos, dinámicas, proyecto de vida.* Mientras que el estudiante C7 refiere *Técnicas de presentación, el cuadro FODA;* el caso C8 *“Cuento de sí mismos, Pirámide jerárquica, Siluetas de identidad o Proyecto, Folletos, Presentaciones, etc.* Coinciden en esta categoría los casos C1, C6, C12 y C16.

Un estudiante recomienda *estrategias que permitan la reflexión* (C9). El caso C10 sugiere el uso de *Textos reflexivos y estrategias de autoconocimiento*. Finalmente, solo un caso refiere actividades más o menos completas, es decir, intención además del proceso.

Estrategias para el desarrollo relacional

La mayoría de las categorías encontradas anteriormente, se repiten en este apartado. La información como estrategia *Que los alumnos conozcan sus derechos, obligaciones y libertades* (C16) o *informar* (C18). Para otros los valores se enseñan practicándolos. Otros refieren buenos propósitos, pero no explican cómo los van a desarrollar: *Nuestra labor es fomentar la libertad de decidir lo bueno de lo malo; se podría implementar actividades para una buena convivencia, así como actividades que puedan desarrollar actitudes para una autonomía moral* (C3). Coinciden en esta categoría los casos C4 y C20.

Otros solo enuncian actividades o técnicas, pero sin ligarla a alguna intencionalidad o propósito *Really, Equipos, Formar frases y esconderlas entre la escuela y así formen las lecturas* (C2); *Videos, lecturas reflexivas, Dilemas morales, Imágenes, Canciones, Películas, Actividades dinámicas* (C5). En esta categoría se localizan además otros casos, como el C7, C8, C9, C10 y C20.

Un estudiante alude al uso de la reflexión como el caso C14: *Proporcionar a los alumnos dilemas morales, con la finalidad de reflexionar alguna situación similar. Algunos recomiendan el uso de los dilemas morales: algo que realmente les llama la atención son situaciones de su vida cotidiana... se puede captar su atención con los dilemas morales* (C14). El estudiante C6, afirma que *planear dilemas morales los cuales permiten situarlos en problemáticas y analizar cuál es la mejor solución*. Coinciden con el uso de esta estrategia los casos C7, C8 y C12.

Estrategias para el desarrollo de la ciudadanía democrática

La estrategia más destacada es la simulación de actividades democráticas. Algunos ejemplos: *...debemos implementar estrategias democráticas en el aula, es decir, que fomenten la participación, la igualdad, la solidaridad y sobre todo valorar la*

diversidad de equidad que se tiene en el aula; púes a partir de que los alumnos practiquen la democracia, aprenderán a convivir, tolerar y respetar a los demás (C4). El estudiante C11 propone *Dividir la clase en pequeños grupos, proporcionar a cada equipo una situación donde se violente algún derecho humano, que discutan la solución y para finalizar, que expongan la manera de cómo resolver la situación enmarcando los valores que intervienen.* Además se identificaron los casos C2, C8, C14, C16 y C17.

Persisten otras estrategias, como el de transmitir información “*en el contenido de la democracia se dará a conocer las formas de gobierno como la democrática, aristocrática y monárquica*” (C1). Otra estrategia que se repite es la enunciación del propósito pero que no explican cómo lograrlos: *Se podría implementar actividades en las que el alumno sepa más sobre la democracia así como sus derechos (C3).* O los que solo enuncian actividades sin señalar a qué propósitos sirven; *Actividades fuera del aula, memoramas, juegos didácticos, proyectos en equipo, dinámicas en equipo para resolución de problemas y establecer acuerdos (C5).* En este mismo sentido, el estudiante C6 *generar material didáctico para la integración grupal, lotería, memoramas, crucigramas.* En esta categoría se identifican los casos C7, C10, C12 y C13.

Conclusiones preliminares

El análisis del discurso sobre las concepciones nos permite darnos cuenta de cómo conceptualizan los tres ámbitos del programa de FORCE para la escuela secundaria. La existencia de cierto logos relativamente común. Sin embargo, esto no ocurre en las estrategias, en donde manifiestan diversas creencias: unos en el transmisionismo, otros en la racionalidad instrumental, otros en grandes intenciones sin recursos técnicos y otros en la importancia de recursos potencialmente efectivos: como el uso de los dilemas morales, la reflexión y la práctica de valores y los ejercicios de simulación de situaciones cotidianas.

Referencias

Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM.

- Cortés, L. y Camacho, M. (2003) *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Fortoul, B. (2013). Formación inicial de docentes para la educación básica. En P. Docoing y B. Fortoul (Coords.). *Procesos de Formación*, [volumen I. Colección Estados del Conocimiento 2002-2011]. México: ANUIES y COMIE.
- Galván, L. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). *Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales*. Departament de Matemàtiques. Universitat de Lleida. Departament de Didàctica de les Matemàtiques. Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/21935/21769.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos sobre Hermenéutica II*. [Colección Filosofía]. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Formación Cívica y Ética. Segundo grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serrano, R. (2010). *Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*. 38, 1.
- Villa, A. y Encinas, E. (2009). *Creencias sobre investigación educativa: Un estudio en caso*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_11/po-nencias/0954-F.pdf

Comprensión lectora como elemento primario para la resolución de los desafíos matemáticos en educación primaria

Laura Sabrina Gómez García¹

¹ Profesora de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. sabrina.gomez@bycenj.edu.mx

Resumen

El presente artículo muestra las reflexiones realizadas al analizar el libro de texto gratuito *desafíos matemáticos* de educación primaria, desde la comprensión lectora y el pensamiento matemático. Con la exposición de este trabajo se desea invitar a la comunidad docente a la reflexión profunda en el abordaje de los materiales educativos, su comprensión para posibilitar la mejor orientación a los alumnos en los procesos de razonamiento y búsqueda de respuestas a las propuestas planteadas.

El documento presenta cinco apartados, el primero focaliza los antecedentes y descripción de los términos o palabras clave, para entender el origen de los conceptos. También expone los retos o problemáticas suscitados en la práctica y en su estudio. El segundo presenta un panorama general de los elementos vinculados al proceso de la comprensión lectora y la relación con el discurso escrito expuesto en los desafíos. El tercero vincula el lenguaje matemático, como constitutivo esencial para el dominio de la disciplina. El cuarto comprende el análisis realizado a algunos ejercicios para ejemplificar las relaciones de la competencia lectora y los procesos racionales del pensamiento matemático. El último apartado ofrece las conclusiones y recomendaciones para la planificación, la retroalimentación y la evaluación de los aprendizajes pretendidos.

Palabras clave: desafío matemático, consigna, intención didáctica, comprensión lectora, lenguaje matemática

Introducción

La aparición de los libros de textos de matemáticas titulados *Desafíos matemáticos* para el ciclo escolar 2014-2015 de primaria, presentan una problemática particular para la resolución de los ejercicios plasmados en ellos. Los *Desafíos matemáticos* ponen a prueba los conocimientos del docente, la aplicación de estrategias y la identificación de habilidades intelectuales para mediar sus

intervenciones pedagógicas y promover el desarrollo del pensamiento crítico y procesual del alumnado.

La comprensión lectora, unida al dominio disciplinar, potencializan los procesos racionales para entender la complejidad de las acciones, actitudes y saberes inherentes al desafío matemático. En otras palabras, la comprensión de la situación textual planteada y la caracterización del lenguaje matemático llevarán a la solución del mismo.

Los docentes y los estudiantes podrán justificar las diversas rutas o desenlaces de los retos propuestos, movilizand o capacidades expresivas, comprensivas y metacognitivas. La importancia de estos nuevos materiales radica en el énfasis puesto sobre los procesos más que en los resultados. La observación siguiente propuesta en el libro para el docente, justifica la reflexión que se plantea en este documento.

Para estar en mejores condiciones de apoyar el estudio de los alumnos, es trascendental que el docente, previamente a la clase, resuelva el problema de la consigna, analice las consideraciones previas y realice los ajustes para el estudio de las matemáticas (Secretaría de Educación Pública, 2013a p 8).

Es posible realizar las sugerencias y observaciones de estudio y comprensión de los *Desafíos matemáticos*, ya que los maestros cuentan con el bagaje curricular y las competencias profesionales para afrontar los retos que implican el uso de los materiales de apoyo actuales para los alumnos de las escuelas primarias.

Los libros de texto. Antecedentes

Los libros de textos, *Desafíos matemáticos*, forman parte de los materiales que complementan la asignatura de Matemáticas en las Escuelas de Tiempo Completo (ETC). El programa de ETC se implementó en escuelas inscritas en *La Cruzada Nacional contra el Hambre* y son escuelas de horario ampliado (6 a 8 horas) con la intención de mejorar la calidad educativa. Estas escuelas presentan seis líneas de trabajo, a saber: Vida saludable, Lectura y Escritura, Arte y Cultura, Actividades Didácticas con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, Segunda

Lengua y Desafíos Matemáticos. Estas líneas contienen materiales didácticos específicos para el docente y para los alumnos.

En el actual ciclo escolar 2014-2015 en el nivel primaria de educación básica, los materiales conocidos como *Desafíos matemáticos*, se difundieron en las escuelas de jornada normal como los libros de texto de Matemáticas y originaron una serie de incertidumbres, críticas y resistencias por parte de la comunidad educativa.

La problemática se focalizaba en la dificultad y la incongruencia de los ejercicios presentados como desafíos y consignas. Las opiniones no se hicieron esperar y eran de conocimiento generalizado: a) No hay coincidencia entre los materiales y los programas, b) La redacción del desafío no está al vocabulario del niño, c) Ni los maestros pueden resolverlos, d) Están descontextualizados, e) Son extensos, f) Son revoltosos, g) Son difíciles y h) Ofrecen poca información.

Además aparecieron una serie de publicaciones editoriales llamadas *Solucionarios de los desafíos matemáticos*, que argumentan su existencia en frases como: “Después de algunos días de darnos cuenta que los desafíos matemáticos son algo complicados de resolver y un poco tediosos, compartimos con todos ustedes los solucionarios de los desafíos matemáticos de segundo a sexto año de primaria” (Secretaría de Educación pública, 2015 p 1) o *una ayudadita no está de más* y así ofrecen sus productos, vendiendo la idea de la solución.

Ante esta situación surgió una serie de preguntas que intentaban problematizar sobre el tema y lógicamente encontrar las respuestas: ¿Qué son los desafíos? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuál es su estructura? ¿Cuál es el objetivo de los desafíos matemáticos? ¿Qué son las consignas? ¿Qué habilidades intelectuales se requieren para procesar la consigna? ¿Por qué existen solucionarios? ¿Son realmente difíciles de resolver los desafíos? ¿El docente no está preparado para ellos?

El desafío matemático

Se comenzará este apartado con la pregunta que seguramente se han realizado algunos docentes ¿Qué es el desafío matemático?

Son situaciones que despiertan el interés de los alumnos y propician su reflexión para que encuentren diferentes formas de resolver problemas matemáticos, propongan nuevas preguntas, comuniquen sus estrategias, analicen e interpreten procedimientos de resolución, formulen argumentos que validen sus resultados y los de los otros; en un ambiente de aprendizaje lúdico, interesante y colaborativo, con la intención de que manejen las herramientas matemáticas en la escuela y en otros ámbitos de su vida cotidiana. (Secretaría de Educación Pública, 2015 p. 14).

Ante esta definición, se puede resumir que son, procesos de comunicación, que se fundan en la colaboración y que además capacitan para la vida. Asimismo tienen varias características: son interesantes, atractivos, útiles, ingeniosos, divertidos, misteriosos, secuenciados, graduados. “En este libro encontrarás ilustraciones, fotografías y pinturas que acompañan a los textos y que, por sí mismas, son fuentes de información” (Secretaría de Educación Pública, 2015 p 3). Estas características son propias de los textos y aquí, la primer sospecha de la influencia de la comprensión lectora y sus estrategias, al mencionar la existencia de marcadores no textuales (fotografías, ilustraciones, etc.) y tipología de textos.

La consigna

Es la indicación, la instrucción, el discurso escrito. ¿Cómo se presenta? ¿Cuáles son sus verbos operativos? Está dirigida al alumno.

Consigna: la actividad o problema que se va a plantear, la organización de los alumnos para realizar el trabajo (individualmente, en parejas, en equipos o en colectivo) y, en algunos casos, lo que se permite hacer o usar y también lo que no se permite. La consigna, en cada desafío, aparece en la reproducción de la página del libro del alumno (Secretaría de Educación Pública, 2013b p 7).

La intención didáctica

La intención didáctica se encuentra en el libro para el docente y dada la naturaleza de su función y su tratamiento, pertenecen a la aplicación estratégica de la comprensión lectora.

En este apartado se describe el tipo de recursos, ideas, procedimientos y saberes que se espera pongan en juego los alumnos ante la necesidad de resolver el desafío que se les plantea. Dado que se trata de una anticipación, lo que ésta sugiere no necesariamente sucederá, en cuyo caso hay que reformular la actividad propuesta. (Secretaría de Educación Pública, 2013c p 7).

Al analizar los tres conceptos fundamentales presentados anteriormente, se puede inferir a partir de su descripción, sus características y sus finalidades, que se pretende una búsqueda de elementos correlacionados a la competencia lectora, antes de abordar el desafío *per se*, obliga el análisis particular de la o las consignas que orientan las acciones.

Un aspecto más de los *Desafíos matemáticos* lo conforman su apartado denominado Consideraciones Previas que a la letra señala:

Contiene elementos para que el docente esté en mejores condiciones de apoyar a los alumnos en el análisis de ideas que producirán explicaciones breves sobre los conceptos que se estudian, posibles procedimientos de los alumnos, dificultades o errores que quizá tengan, sugerencias para organizar la puesta en común y preguntas para profundizar el análisis (Secretaría de Educación Pública, 2013d p 7).

Comprensión lectora

Sin tratar de ser exhaustivo, en este capítulo se tratarán cuatro elementos principales que convergen en las tramas textuales para comprender de manera crítica un escrito.

Los tipos de texto

Los tipos de texto se pueden clasificar por su función y por su trama. La función se refiere a la necesidad que satisfacen y la trama a la estructura interna que presenta. Con esta clasificación podemos combinar una cantidad de textos con intenciones informativas, narrativas, instructivas, apelativas, humorísticas, epistolares y a la vez con organizaciones internas también informativas, narrativas, instructivas (Kaufman, 1998). Las combinaciones entre la función y la trama determinan los géneros (novelas, noticias, cuentos, leyendas, trípticos, por mencionar algunos).

En las consignas de los *Desafíos matemáticos*, se encuentran textos con funciones y tramas diversas, existen las instrucciones, las narraciones, las informaciones, el artículo, la noticia, el relato, el reporte, la carta, entre otros.

Las prosas de base

Las prosas de base son la descripción, la narración, la explicación y la argumentación. Al identificarlas proporcionan información sobre cualidades, características de hechos, personajes o situaciones, marcan la temporalidad y ofrecen claves contextuales, dan cuenta de las relaciones causa-efecto de las oraciones, apoyan las ideas principales, proporcionan coherencia y cohesión al texto.

Se articulan con la trama de los tipos de texto y se definen durante la redacción. “Un texto es un continuum en el cual todas las ideas están relacionadas entre sí” (Serafini, 1992 p 61). En un párrafo se encuentran “tres elementos fundamentales: una afirmación, contiene también información y una garantía que constituye el vínculo entre las dos primeras. El desarrollo de una idea requiere el uso de estos tres, en diferente forma y en diferente orden” (Serafini, 1992 p 66). Las consignas de los desafíos son ideas que pueden contener estos elementos, identificarlos sería de utilidad.

Momentos de la lectura y estrategias de comprensión lectora

El momento de la lectura indica las acciones que se realizan antes, durante y después de la lectura y están íntimamente relacionadas con las estrategias de comprensión lectora. Es trascendental el abordaje y la evaluación que se hace al momento de leer. Las actividades previas y las posteriores a la lectura rescatan en gran

medida las significaciones y las intenciones entre líneas. Lo que no se dice o no se escribe, también tiene valor para la comprensión del texto. A continuación se presentan algunas estrategias para la comprensión lectora:

Muestreo: también conocida como lectura rápida o selectiva y consiste en una selección de *ojeada* que hace el lector de los marcadores no textuales (gráficos, ilustraciones, disposiciones del texto, tipografía), ya mencionados anteriormente en las características de los libros.

Predicción: Es una estrategia de comprensión que pronostica, el tema, el capítulo, el párrafo, la idea que a continuación aparecerá. Es una acción que se realiza durante el acto de leer.

Anticipación. Corresponde a la visión adelantada de la idea o palabra siguiente cuando se lee, descubrir en el corrimiento de la lectura normal, adelantar con la mente, lo que el ojo inmediatamente después localiza.

Confirmación y autocorrección. Esta acción corresponde a la verificación de la anticipación y es evaluativa, corrobora lo que la predicción y la anticipación imaginaron previamente. Esta operación mental de comprensión es la que responde a las preguntas previas que se hicieron en la expectativa de la lectura, si es que se hicieron, puesto que el acto de leer es confirmar y contrastar ideas (Solé, 2002).

Inferencia. Esta operación mental permite completar información ausente “leer entre líneas”, la objetividad se logra porque las claves están en el texto, es un acto deductivo, que relaciona ideas entre los párrafos, da sentido a las palabras desde la contextualización. Ocurre durante o después de la lectura.

Monitoreo. Este momento es de carácter evaluativo, permite detenerse, regresarse, cuando la relectura es necesaria o establece un instante de reflexión para continuar leyendo.

La metacompreensión del actor lector, se desarrolla cuando las estrategias antes mencionadas se vuelven conscientes, volitivas, se sabe que sabe, se comprende que se está comprendiendo. Las estrategias de comprensión son automáticas, imbricadas, inconscientes, sin embargo la lectura crítica requiere del dominio y aplicación razonada de las estrategias. Leer con propósito, monitorear, comparar, discriminar, evaluar ideas anticipadas o preconcebidas. La lectura es un proceso sobrepuesto, de tejedura

compleja y sin duda el docente está obligado a *desmenuzar*, entender y hacerse entender y en la labor didáctica conocer, planear, aplicar y evaluar.

Taxonomía de Bloom

La movilización de estados de cognición de inferiores a superiores, están presentes en los *Desafíos matemáticos*. Para entenderlos, la Taxonomía de Bloom ofrece una gama interesante de operaciones secuenciadas y graduadas, dominios intelectuales que inician con el conocimiento y terminan con la evaluación. Las acciones para alcanzar los estados mentales son diversas y operacionalmente graduadas y van desde las repeticiones, localizaciones, identificaciones hasta las justificaciones, la crítica y los juicios.

La taxonomía de Bloom es útil para analizar el alcance intelectual de las consignas de los *Desafíos matemáticos*, por esta razón, se consideró pertinente agregar este factor de comprensión. Conocer el diseño y las expectativas de los ejercicios matemáticos y sus procesos, posibilitará al docente una adecuada mediación en las expresiones y apreciaciones que los alumnos realicen en cada ejercicio. Así como para la planeación y para sus objetivos.

De acuerdo a esta taxonomía, algunas acciones de las realizadas en el salón de clases no son exclusivas de un sólo campo, se comparten o son más globalizadoras, las áreas de conocimiento, comprensión y aplicación se consideran menores y el análisis, la síntesis y la evaluación son operaciones mentales de orden superior.

Los *Desafíos matemáticos*, están constituidos con diferentes niveles de complejidad, por lo tanto, los estados mentales son diferentes. Las actividades realizadas son evidencias del dominio de estados, por lo tanto se puede afirmar que una persona conoce cuando es capaz de definir, clasificar, memorizar, identificar, etc. Los aspectos de la lectura y el progreso de actividades señaladas en la clasificación de Bloom, pueden ser un referente significativo para reconocer la gradación de las tareas en los *Desafíos matemáticos*.

El lenguaje matemático

El pensamiento matemático, posee un lenguaje propio, conceptos, técnicas, algoritmos y procesos. Al desarrollar este pensamiento, el sujeto alcanza una formación especializada que le permite contar con un cuerpo de conocimientos que será de utilidad para llegar a los resultados en situaciones o problemas planteados.

Como competencia, el pensamiento matemático se refiere al logro de procesos, “Utiliza los números en situaciones variadas, utiliza los principios del conteo resuelve problemas en situaciones que le son familiares, implica agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos, reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta” (Secretaría de Educación Pública, 2011a p 1).

La abstracción y el razonamiento

La abstracción numérica y el razonamiento numérico son dos habilidades básicas que los pequeños pueden adquirir y son fundamentales en este campo formativo. La abstracción numérica se refiere a procesos por los que perciben y representan el valor numérico en una colección de objetos, mientras que el razonamiento numérico permite inferir los resultados al transformar datos numéricos en apego a las relaciones que puedan establecerse entre ellos en una situación problemática. (Secretaría de Educación Pública, 2011b p 52)

Las orientaciones y propósitos de educación básica se orientan a acciones específicas propuestas (Secretaría de Educación Pública, 2011c)

Para avanzar en el desarrollo del pensamiento matemático, su estudio se orienta a aprender a resolver y formular preguntas en las que sea útil la herramienta matemática. Adicionalmente, se enfatiza la necesidad de que los propios alumnos justifiquen la validez de los procedimientos y resultados que encuentren, mediante el uso de este lenguaje. En la educación primaria, el estudio de la matemática considera el

conocimiento y uso del lenguaje aritmético, algebraico y geométrico, así como la interpretación de información y de los procesos de medición (p 42).

En el libro de texto *Desafíos matemáticos*, se invita a la búsqueda de estrategias de resolución, a la escucha y expresión de opinión, a la explicación del docente, a trabajar en equipo, coincidencia con los propósitos establecidos en el Acuerdo 592 por el que se articula la educación básica:

A lo largo de la Educación Básica se busca que los alumnos sean responsables de construir nuevos conocimientos a partir de sus saberes previos, lo que implica: formular y validar conjeturas, plantearse nuevas preguntas, comunicar, analizar e interpretar procedimientos de resolución, buscar argumentos para validar procedimientos y resultados, encontrar diferentes formas de resolver los problemas y manejar técnicas de manera eficiente. (Secretaría de Educación Pública, 2011c p 42).

Como disciplina el pensamiento matemático comprende el estudio de conceptos, técnicas y algoritmos. Los conceptos forman un cuerpo de términos específicos que integran procesos unitarios y simbólicos. El lenguaje y el pensamiento transitan entre las abstracciones y concreciones. Las instrucciones o reglas que establecen un orden a seguir cuando se identifican las operaciones básicas en un problema planteado.

Si bien el pensamiento matemático está íntimamente relacionado con la capacidad de pensar y trabajar en términos numéricos empleando el razonamiento lógico, este tipo de inteligencia trasciende el ámbito de las matemáticas y colabora con nuestra habilidad para comprender conceptos de otra naturaleza y para relacionarlos basándonos en esquemas y técnicas ordenadas. Es a través del pensamiento matemático

que podemos convertir los cálculos, las hipótesis, las cuantificaciones y las proposiciones en un recurso natural de nuestro cerebro (2015).

Análisis de desafíos matemáticos

Una vez expuestos los elementos que integran los desafíos, sus consignas, sus intenciones didácticas y el lenguaje matemático se analizan algunos de ellos para ejemplificar la integración de los componentes sugeridos. Se han elegido al azar un desafío de cada grado de primaria.

Desafío 2 ¿Más o menos?	Grado 1°
Consigna: Formen equipos. Para este desafío se necesita un dado y diferentes objetos. Las reglas son las siguientes: 1.- Formen un círculo con su equipo y coloquen los objetos en el centro 2.- Cada integrante del equipo lance una vez el dado y tome el número de objetos que indiquen los puntos. 3.- Cuando todos los miembros del equipo hayan tirado el dado, agrupen los objetos que juntaron. 4.- Comparen sus colecciones con las de otro equipo y digan cuál colección es mayor	
Tipo de texto	Instrucción
Prosa de base	Descripción
Estrategia de comprensión	Predicción
Intención didáctica:	Comparar
Lenguaje matemático:	Cardinalidad
Nivel de Taxonomía de Bloom	Comprensión y Análisis
Consideraciones previas: (que los alumnos): Comparen, determinen, expliquen, identifiquen	

Desafío 47 La huerta	Grado 2°
Consigna: En equipos resuelvan los problemas. a) Pedro tiene una huerta de árboles frutales. Llenó 9n guacales con naranjas, 10 on limas, 6 con toronjas, 9 con manzanas y 4 con mangos ¿Cuántos guacales con fruta llenó en total? b) B) También formó 12 canastas de frutas. En cada canasta colocó 9 naranjas, 6 limas, 4 toronjas, 5 manzanas y 5 mangos. ¿Cuántas frutas usó de cada una para las 12 canastas?	
Tipo de texto	Instructivo /Narrativo
Prosa de base	Narrativa
Estrategia de comprensión	Predicción y monitoreo
Intención didáctica:	Sustituir la suma por la multiplicación
Lenguaje matemático:	Sustitución aditiva
Nivel de Taxonomía de Bloom	Aplicación
Consideraciones previas: (que los alumnos): Construyan la idea	

Desafío 28 las mascotas de la escuela	Grado 3°
<p>Consigna: En parejas realicen las siguientes actividades. Felipe y su equipo se organizaron para realizar una encuesta con la intención de saber cuántos compañeros de la escuela tienen mascota. Éstos son los resultados (Se ilustra gráfica)</p> <p>1.- Responda las preguntas.</p> <p>a) ¿En qué grado hay más alumnos que tienen mascotas? ¿Cuántos son?</p> <p>b) ¿En qué grados hay menos de 52 alumnos con mascota?</p> <p>c) ¿Cuál es la diferencia entre cuarto y quinto grados respecto a la cantidad de alumnos con mascotas?</p> <p>d) ¿En qué grados hay más alumnos con mascota: en segundo y tercero o en quinto y sexto?</p>	
Tipo de texto	Narrativo
Prosa de base	Narrativa
Estrategia de comprensión	Muestreo
Intención didáctica:	Identificación de información en gráfica
Lenguaje matemático:	Registro gráfico
Nivel de Taxonomía de Bloom	Análisis
Consideraciones previas: (que los alumnos): Analicen información, realicen cálculos	

Desafío 33 Figuras para decorar	Grado 4°
<p>Consigna: Algunas caras de los cuerpos dibujados en seguida se usaron como sellos para hacer decorados. En equipos, anoten después de cada decorado cuál o cuáles cuerpos se usaron para hacerlo y justifiquen su respuesta (se presentan figuras)</p>	
Tipo de texto	Informativo
Prosa de base	Explicación
Estrategia de comprensión	Muestreo
Intención didáctica:	Imaginar e identificar
Lenguaje matemático:	Cuerpos geométricos
Nivel de Taxonomía de Bloom	Análisis y evaluación
Consideraciones previas: (que los alumnos): Analicen, discutan, concluyan, observen, justifiquen	

Desafío 11 ¿Cómo llegas a?	Grado 5°
<p>Consigna: Reúnete con un compañero y respondan las preguntas con la información del mapa</p> <p>El primo de Sebastián, que vive en la esquina de las calles Oceanía y Norte 29, para encontrarse con Sebastián en el parque sigue el camino que se describe a continuación: camina 10 cuadras sobre la banqueta izquierda de la calle Norte 29 y llega a la calle Pablo L. Sidar, dobla a la derecha, camina una cuadra y llega al parque. Tracen el camino en el mapa.</p> <p>2.- En el mapa está trazado el camino que sigue Sebastián para ir de su casa al parque Fortino Serrano. ¿Cómo le podría decir la ruta por teléfono a su primo Felipe?</p> <p>3.- El papá de Juan vive en Oriente 152, entre Norte 17 y Norte 21. ¿Qué ruta le conviene seguir para ir en automóvil de su casa a la estación del Metro Ricardo Flores Magón? Tracen la ruta en el mapa y descríbanla.</p>	
Tipo de texto	Instructiva

Prosa de base	Descriptiva
Estrategia de comprensión	Muestreo
Intención didáctica:	Extraer información, reflexionar y comunicar
Lenguaje matemático:	Interpretación de mapas
Nivel de Taxonomía de Bloom	Analizar
Consideraciones previas (que los alumnos): Reconocer características del mapa, describan	

Desafío 6 Vamos a completar	Grado 6°
Consigna: En equipos de tres compañeros resuelvan estos problemas. 1.- Para comprar un juego de mesa yo aporté un quinto del total del precio, mi hermana María la sexta parte y mi papá el resto. ¿Qué parte del costo del juego aportó mi papa? Si pagamos 90.00 pesos. ¿Cuánto aportó cada uno?	
Tipo de texto	Informativo
Prosa de base	Descriptiva
Estrategia de comprensión	Predicción, inferencia
Intención didáctica:	Resolver problemas
Lenguaje matemático:	Adición de fracciones con diferente denominador
Nivel de Taxonomía de Bloom	Aplicación y análisis
Consideraciones previas (que los alumnos): Calculen el mínimo común múltiplo	

Comprensión y resolución

Los desafíos, en el libro del docente, sugieren hacer observaciones con base en tres preguntas básicas: ¿Cuáles fueron las dudas y los errores más frecuentes de los alumnos? ¿Qué hizo para que los alumnos pudieran avanzar? ¿Qué cambios deben hacerse para mejorar las consignas?

Estas preguntas permitirán entablar un diálogo, una explicación y la esperada argumentación que darán evidencia de los procesos utilizados por los alumnos. Como se puede observar, la invitación abierta y la intención evaluativa se realiza con el propósito de mejorar, de retroalimentar y de establecer comunicación.

El seguimiento de las consignas desde este análisis puede potenciar la planeación y los decisivos momentos previos al desarrollo de las actividades y operaciones algorítmicas. En el texto se encuentran claves contextuales de las respuestas. Existen afirmaciones e informaciones. En el lenguaje matemático se encuentran los conceptos, términos y contenidos disciplinares que se deben dominar.

La movilización de saberes es viable porque se pueden identificar las posiciones mentales y reconocer hacia dónde se deben dirigir los esfuerzos. El vocabulario correspondiente a las acciones previas, que el docente tiene que revisar

para establecer el alcance de la consigna constituye una manera diferente de hacer matemática, de construir, de pensar y sobrepasar las fronteras de la resolución. En pensamiento crítico aplicado a la ciencia exacta adquiere otra dimensión, más humana, más cualitativa, más colectiva y por lo tanto inclusiva e integradora.

Conclusiones

Al analizar la consigna es posible evidenciar la expectativa, controlar el procedimiento, evaluar el aprendizaje y comprender los procesos explicativos y argumentativos que los alumnos realicen al respecto.

Para la resolución de los desafíos matemáticos se requiere de un análisis de comprensión lectora del texto e identificación de lenguaje matemático, es decir, un análisis integral previo al desarrollo del desafío. Es importante que el docente comprenda que los ejercicios mentales previos son esenciales para la resolución del ejercicio. De igual manera, la riqueza que propone la metodología del desafío se basa en la comunicación y no exclusivamente en los resultados.

No basta con el dominio del algoritmo requerido en el desafío para su solución, es necesario una serie de competencias en el docente (académicas) de comunicación y dominio de contenidos para guiar a los alumnos al desarrollo de un pensamiento crítico.

Las competencias matemáticas también forman parte de las competencias comunicativas y actitudinales. Se infiere, entre líneas, que el trabajo en pares, en colectivo, e individual está sujeto a valores de respeto, tolerancia, confianza, responsabilidad, inclusión, integración, laboriosidad y equidad. En este sentido la propuesta de los libros de texto es innovadora a la par de la habilidad lingüística es necesario el desarrollo del pensamiento matemático y viceversa, entre la interpretación y la expresión está la solución.

El material de apoyo de educación básica (libros de texto) precisan de análisis previo por parte de los docentes para estar en las mejores posibilidades de planear las intervenciones pedagógicas que orienten a sus alumnos al desarrollo de competencias y movilicen saberes los *Desafíos matemáticos* coinciden con los propósitos del Plan y programas actuales establecidos para educación primaria.

El análisis de los desafíos desde la comprensión lectora y la aplicación del pensamiento matemático y su lenguaje: algoritmo, técnicas y abstracciones se someten a reflexión para resaltar la comunicación, la posibilidad de respuesta múltiple, la diversidad de caminos para llegar a la meta.

Referencias

- Kaufman, A. M. y Rodríguez M. E. (1998). *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Secretaría de Educación Pública. (2011a). En <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/pensamiento>
- Secretaría de Educación Pública. (2011b) *Abstracción y razonamiento*. En http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/preescolar/programa/campo_pm.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2011c). Acuerdo 592. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2013a). *Desafíos. Docente. Primer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2013b). *Desafíos. Docente. Segundo grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2013c). *Desafíos. Docente. Tercer grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2013d). *Desafíos. Docente. Cuarto grado*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Escuelas de tiempo completo*. En <http://basica.sep.gob.mx/tiempocompleto/>
- Serafini, T. (1992). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. México: Paidós.
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. España: GRAÓ.

La formación de docentes reflexivos desde una perspectiva sistémica de segundo orden

Claudia Muñoz Íñiguez¹

¹ Profesora de tiempo completo en Escuela Normal Superior de Jalisco. munclaudia@gmail.com.

Resumen

El presente artículo muestra los resultados de una investigación cuyo propósito general es dar cuenta del proceso de formación de docentes reflexivos desde una perspectiva sistémica de segundo orden, ya que el enfoque sistémico permite una visión de circularidad, en donde las acciones llevadas a cabo por cualquiera de los miembros influyen y a la vez son influidas por las de los demás. Además, la conciencia del segundo orden permite posicionarse desde otros puntos y ver desde otra mirada, puesto que es una postura epistemológica desde la que el observador es parte del fenómeno observado.

Palabras clave: Docentes reflexivos, Sistémica, Segundo orden, Formación docente

Introducción

Actualmente, los futuros profesores de Educación Secundaria se forman en alguna Escuela Normal Superior con el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, bajo un modelo de práctica reflexiva, en el que se espera que se vuelvan conscientes de las debilidades y fortalezas de su práctica, ya que la reflexividad es necesaria para recuperar la conciencia del para qué y por qué se llevan a cabo ciertas acciones en el aula.

No obstante, una limitación de la formación de docentes desde la reflexividad es que tiende principalmente al desarrollo de ésta en el plano individual y no prevé la transformación social, por lo que el alcance queda en lo pedagógico; además, se enfoca más en lo profesional y poco se toma en cuenta a la persona en interacción con los demás participantes.

La reflexividad desde una perspectiva sistémica de segundo orden tiene una implicación en la práctica docente de gran valor ya que los nuevos profesores se forman siendo conscientes de las interacciones, relaciones y contextos y lo que esto

produce en el aula. Asimismo, es formar desde la persona, que es un área poco vista porque no hay herramientas profesionales para atender el asunto. Aquí se toma en cuenta la historia personal del futuro docente y no sólo su preparación académica o profesional.

Por lo anterior es que en el presente texto se expone la ruta seguida para desarrollar la reflexividad de la práctica desde una perspectiva sistémica de segundo orden, de los estudiantes normalistas de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ) en el periodo comprendido entre 2012 y 2015.

El texto está dividido en cuatro apartados; en el primero, se presenta una descripción de los principales modelos de formación docente, desde el tradicional-academicista hasta los modelos de práctica reflexiva, y cómo es que surge la propuesta de formación de docentes reflexivos desde una perspectiva sistémica de segundo orden.

En el segundo se describe cómo se forman actualmente los profesores de secundaria en las Escuelas Normales Superiores y el modelo de formación de acuerdo con el Plan de Estudios vigente. El tercer apartado trata el asunto de la reflexión sobre la práctica, así como las limitaciones de ésta. En el último apartado se presenta la nueva propuesta de formación de docentes reflexivos desde una perspectiva sistémica de segundo orden para lo cual refiere la cuestión del paradigma sistémico y el segundo orden como postura epistemológica. Finalmente se presentan las conclusiones y hallazgos.

Antecedentes. Modelos de formación docente

La práctica reflexiva es un modelo de formación docente entre otros que han existido, como los academicistas, los tecnicistas-cientificistas y los contextualistas, y que han surgido a partir de diversas posturas epistemológicas y concepciones de lo que es la educación, la enseñanza y el aprendizaje principalmente. Aunque no son los únicos, los presentados se analizan por ser los más representativos, no como formación continua, sino de grado de complejidad.

Modelo tradicional o academicista

El modelo tradicional o academicista se centra en contenidos académicos y no en la práctica profesional; además, adopta una “perspectiva tecnológica y lineal de los objetivos y las actividades formativas” (Porlán, 2001, p 14). La racionalidad técnica privilegia el saber disciplinar, y las técnicas de formación son fundamentalmente transmisivas. La figura del profesor se considera sólo como un consumidor pasivo de políticas y modelos y su práctica es guiada por concepciones y creencias producto de la tradición cultural. En esta categoría de modelo academicista los contenidos profesionales se organizan temáticamente, el énfasis es la transmisión del proceso enseñanza-aprendizaje y lo que se valora es el dominio de los contenidos. Este modelo también es conocido como modelo de racionalidad técnica porque “hace énfasis en la cultura técnica y científica en detrimento de lo humanístico y lo artístico” (Marcano, 2007 p 296). Es por eso que la enseñanza se concibe como una tecnología y la intervención de los profesores como la aplicación de la teoría.

Modelo crítico o de investigación

El segundo modelo de formación es el crítico, que es profesionalizante por vía de la investigación. Este modelo se centra más en los procesos formativos de la persona que en los resultados o productos del grupo por lo que es de corte humanista. En el modelo basado en la investigación, el saber profesional se organiza en torno a lo que Porlán (2001) denomina *Ámbitos de Investigación Profesional*, de manera que cada uno de éstos abarque una problemática central del currículum de los alumnos y organice, en torno a ella, los saberes profesionales procedentes de las diversas fuentes descritas. En este modelo el docente no aplica directamente estrategias preestablecidas sino que se convierte en agente activo de la construcción del saber a través de la investigación, el análisis, la reflexión y la creación.

Modelo basado en la reflexión o constructivista

Un tercer modelo es el del profesor reflexivo, en el que se toma en cuenta la experiencia y el cual tiene sus orígenes a principios del siglo XX en las teorías de Dewey, quien destacó la importancia de que los profesores reflexionaran sobre su

propia práctica para así crear conocimientos. Desde aquí se entiende la formación como un proceso constructivista. Este modelo se centra en los procesos formativos de la persona más que en los resultados o productos. “Las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos, y siempre abiertos por tener en su centralidad a la persona humana, en nuestro caso al alumno y al profesor” (Domingo, 2013 p 81).

Modelo contextualista

Un cuarto modelo de formación docente, que también es reflexivo, surge a partir de la segunda mitad del siglo XX desde el ámbito de la filosofía pragmatista, la cual consiste en “mantener que la intención de cualquier concepto es la repercusión que se concibe que tiene en nuestra conducta” (Peirce, 1988 p 14) y conjunta elementos de los modelos anteriores; es la perspectiva contextualista que reconoce que:

Los productos de aprendizaje y los procesos de construcción del conocimiento humano no pueden ser estudiados independientemente de los contextos en que se encuentran determinados y en los que se inscriben y de las relaciones socioculturales que les son constitutivos. Son entonces reconocidos como un producto de tales contextos y relaciones que asumen un valor esencial respecto de su emergencia (Santoianni, 2006 p 72).

Desde esta posición el profesor se convierte en un actor crítico para enfrentar los retos pedagógicos y sociales que se le presentan. Dentro de esta perspectiva se encuentra el enfoque situado, que sostiene que el conocimiento es parte de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Díaz, 2006 p 19). Igualmente se ubica el modelo por competencias, que según Perrenoud (2008), éstas “pueden responder a una exigencia social, orientada a la adaptación de un mercado y a los cambios. También pueden dar medios para actuar sobre la realidad y no quedar sin defensa en las relaciones sociales”(p 43).

Una característica de las prácticas educativas dentro de esta perspectiva es que incluye “el análisis colaborativo de la información o contenidos de aprendizaje, las simulaciones situadas y el aprendizaje in situ, es decir el que se desarrolla en escenarios reales, donde los alumnos realizan actividades auténticas” (Díaz, 2006 p 24).

La formación de docentes de secundaria en México

En México la formación inicial de profesores de educación secundaria actualmente se lleva a cabo a través de las Escuelas Normales Superiores que se rigen por el Plan de Estudios 1999, el cual se basa en el modelo de práctica reflexiva para la recuperación y análisis de la experiencia docente.

El Plan de Estudios 1999 tiene como propósitos a) la formación centrada en el conocimiento y comprensión de los procesos de desarrollo de los adolescentes, b) la comprensión de la dinámica cotidiana de la tarea educativa, c) el desarrollo de las competencias didácticas para la enseñanza de la asignatura, d) el aprendizaje de los contenidos propios de la especialidad y e) el conocimiento de las características de la escuela secundaria.

Para lograr los propósitos señalados, el Plan y Programas está estructurado por líneas de formación; una de ellas es la de acercamiento a la práctica escolar y consiste en llevar a los futuros maestros paulatinamente, de la observación y análisis de distintos aspectos de la vida escolar y del trabajo docente, a las actividades de práctica de enseñanza en la asignatura de la especialidad.

Dentro de la línea de *Acercamiento a la práctica escolar*, durante los seis primeros semestres se llevan a cabo actividades de observación y práctica educativa.

Estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela secundaria. La actividad combina el trabajo directo en los planteles de secundaria con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal (Secretaría de Educación Pública, 1999 p 33).

Posteriormente cursan durante séptimo y octavo semestres dos espacios curriculares dedicados al análisis y reflexión sobre la práctica que llevan a cabo en escuelas secundarias llamados Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II.

Como lo establece el Plan de Estudios, este tipo de práctica en condiciones reales de trabajo les permite a los estudiantes normalistas conocer las escuelas y su funcionamiento, al adolescente, sus características e intereses, y además a las instituciones educativas donde el docente se inserta a trabajar por lo que éstas “se constituyen también en formadoras, modelando sus formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo” (De Lella, 2002 p 3).

La práctica que se lleva a cabo en las escuelas secundarias pretende que el estudiante normalista obtenga insumos para que posteriormente, en las sesiones de *Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente*, reflexione acerca de la misma, detecte situaciones de aprendizaje, planifique su enseñanza de acuerdo con las características e intereses de los adolescentes de esos grupos, en otras palabras que haya un “aprendizaje activo a través del cual el alumno desarrolle capacidades reflexivas y su pensamiento y no sólo se restrinja a un saber hacer rutinario e irreflexivo con una pedagogía del activismo sin sentido a las que en ocasiones suele reducirse” (Díaz, 2006 p 3).

Desde este punto de vista, la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a “reflexionar sobre su práctica, centrarse en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación” (Perrenoud, 2011 p 17).

De acuerdo con lo anterior, la reflexión sobre la práctica cobra una gran importancia ya que de ella depende, en gran medida, el desarrollo de competencias docentes necesarias para convertirse en profesores de secundaria. A este respecto el Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria señala que al estudiar los contenidos disciplinarios “se deberá promover en los alumnos normalistas la reflexión constante acerca de las adaptaciones que requiere este conocimiento para

su enseñanza a los adolescentes, tomando en cuenta los intereses y el desarrollo cognitivo de los jóvenes” (SEP, 1999 p 21).

La reflexión sobre la práctica

Por reflexión debe entenderse aquella actividad dinámica que realizamos para sacar inferencias o conclusiones sobre nuestras acciones de aprendizaje, y puede efectuarse antes, durante o después de que éstas han terminado. En ese sentido, la reflexión tiene que ver de manera importante con el hecho de buscarle significación a las experiencias de aprendizaje que estamos teniendo o que ya hemos tenido.

Reflexionar no es hacer introspección, no es dar vuelta a nuestras propias ideas. Es analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y después, valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc. (Domingo, 2014 p 11).

A partir de la actividad reflexiva, podemos “incrementar nuestro conocimiento metacognitivo, refinar las distintas y complejas actividades autorreguladoras y profundizar sobre nuestro conocimiento estratégico, para enfrentar con mayor eficacia situaciones posteriores de aprendizaje” (Díaz, 2006 p 264).

Gran parte del trabajo diario del maestro de aula consiste en tomar decisiones que pueden ser curriculares, metodológicas, organizativas, didácticas, psico-emocionales (Domingo, 2013) entre otras, basadas en juicios que emite al momento, a veces partiendo de una información limitada, a veces de forma mecánica, y que tendrán repercusiones importantes en el desarrollo del proceso educativo.

Sin embargo, lo más relevante de la reflexión no son las conclusiones o inferencias que elaboremos sobre lo que hacemos o lo que ya hemos hecho, sino lo que todo ello tiene que ver con futuras situaciones de aprendizaje. La práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar.

Limitaciones de la reflexividad

Una de las críticas a este modelo a finales del siglo XX es que parecía dar un valor formativo excesivo a la práctica y le restaba importancia a la formación teórica; además existía un generalizado desconocimiento sobre sus bases teóricas y conceptuales por lo que su formalización era escasa (Domingo, 2013).

Asimismo, un problema de la formación de docentes desde la reflexividad es que se privilegia la reflexión sobre sí mismo en el plano individual y no como parte de las interacciones en el aula; no se prevé el efecto de las interacciones y por ende la transformación social (Ponce, 2009). Además, en la teoría y en la práctica hay generalidades pero no se considera el perfil del asesor (Lira, 2006) ni se establecen estrategias concretas para la conducción del trabajo de reflexión sobre la práctica en la escuela normal.

Por otro lado, los modelos de formación hasta ahora se han centrado más en las competencias profesionales y poco toman en cuenta a la persona, la conciencia de la propia subjetividad y sus creencias, por lo que al realizar el trabajo de reflexión los estudiantes normalistas recuperan su experiencia, cubriendo los aspectos de la práctica (lo que pasó), y los aspectos de la cognición (cómo puedo aplicarlo o mejorarlo), dejando de lado los aspectos de las emociones (lo que sintieron), así como los presupuestos que los llevaron a tomar decisiones para resolver las dificultades presentadas con base en su historia.

Las investigaciones más recientes en el campo de la formación del profesorado resaltan la idea de que para que un proceso de formación logre un cambio cualitativo, es necesario adoptar un modelo más ligado a la realidad del docente en formación, que parta de sus experiencias vividas y de la realidad de su futuro profesional; en definitiva hace falta partir de la persona misma y no del saber teórico (Domingo, 2013).

De igual manera, los docentes en formación no se percatan de que hay una parte que sí es factible de mejora y otra tiene que ver con la influencia de la persona en el contexto y de éste en la persona porque con la forma en que se ha trabajado la reflexión sobre la práctica “no se alcanzan a percibir las relaciones de esa práctica individual, con las condiciones del entorno escolar e institucional” (Ponce, 2009 p 166),

esto es, se queda en lo individual, no impacta en lo social, por lo que el alcance queda en lo pedagógico.

Una nueva propuesta de formación de docentes reflexivos

Por todo lo anterior es que desde la perspectiva contextualista-reflexiva se diseñó una propuesta para trabajar con pautas de formación docente dentro de un modelo reflexivo pero visto desde una perspectiva sistémica de segundo orden. Esta perspectiva implica abordar los problemas educativos desde lo relacional, porque el enfoque sistémico pone en primer plano el estudio de las interacciones entre las partes y entre éstas y su entorno. Además, desde esta perspectiva el observador, el fenómeno observado y el mismo proceso de observación forman una totalidad, para que de esta forma se lleve a cabo la reflexión sobre la reflexión –la meta reflexión–, ya que el formador de docentes, al pertenecer al mismo sistema, junto con los estudiantes normalistas y los adolescentes de la escuela secundaria está involucrado dentro del contexto de la acción de conocimiento (Ceberio, 1998).

La delimitación conceptual de tal modelo es: proceso de movilización y generación de conocimientos, habilidades y actitudes que asume al sujeto como un actor crítico junto a lo que lo circunda, para que a partir de la reflexión sobre su experiencia, enfrente los retos pedagógicos y sociales que se le presenten, tomando en cuenta que los procesos de aprendizaje se producen siempre en un contexto *particular*, en escenarios reales, a partir de actividades auténticas y la cultura en la que se desarrolla.

Esta propuesta a su vez, surge del paradigma sistémico, pues es una nueva forma de abordar los problemas educativos, ahora vistos desde lo relacional y de la cibernética de segundo orden o cibernética de los sistemas observantes, en donde el investigador es un miembro más del sistema y retoma unidades de interacción más compleja.

La perspectiva sistémica

El paradigma sistémico surge de las ideas de la Teoría General de Sistemas y de la Cibernética, que es la teoría de la información. La teoría general de sistemas fue

desarrollada por Bertalanffy (1989) a fines de la década del 60. Para él los sistemas son complejos de elementos en interacción. El enfoque sistémico pone en primer plano el estudio de las interacciones entre las partes y entre éstas y su entorno; por lo tanto, desde la teoría general de sistemas el problema fundamental es el de la complejidad organizada.

Posteriormente surge la Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann (1996) que comprende los diferentes tipos de sistemas y gira en torno al concepto de comunicación. Como sistema, los elementos de la sociedad no son los individuos, como considera la sociología tradicional, sino las relaciones o comunicaciones entre ellos. Los individuos son considerados como sistemas psíquicos y sus cuerpos como sistemas orgánicos, se encuentran en el entorno de la sociedad (Dallera, 2012).

Dentro de este paradigma, la sociedad es un tipo particular de sistema social, y comprende dentro de sí a todas las comunicaciones. Según Luhmann (1996) no habría comunicación fuera de la sociedad. Luhmann recupera el concepto de *autopoiesis* desarrollado originalmente por Maturana y Varela (1998) del paradigma constructivista y lo aplica a los sistemas sociales; esto quiere decir que el propio sistema es capaz de generar los propios componentes que le conforman y está en posición dinámica. El sistema mismo construye los elementos de los que consiste, es aquel que produce comunicación a partir de su comunicación (Dallera, 2012).

Con el enfoque sistémico se amplía el campo de observación: el fenómeno objeto de estudio deja de ser el individuo para ser un grupo con historia. Dentro de este paradigma, la sociedad es un tipo particular de sistema social, y comprende dentro de sí a todas las comunicaciones (Luhmann, 1996).

Lo anterior significa que al abordar y estudiar los objetos y fenómenos tienen que verse como parte de un todo, no sólo ver a la persona de una forma aislada sino verla en sus interacciones con los otros. No es la suma de elementos, sino un conjunto de elementos que se encuentran en interacción, de forma integral, que produce nuevas cualidades con características diferentes, cuyo resultado es superior al de los componentes que lo forman y provocan un salto de calidad.

Es esta visión global la que nos permitirá una mejor comprensión de situaciones que, analizadas individualmente, aparecen como inexplicables, o nos facilitará el

adecuado diseño para promover cambios. Esto quiere decir que las alternativas propuestas considerarán los elementos involucrados así como las relaciones entre ellos.

En el campo de la educación, una perspectiva sistémica es una nueva forma de abordar los fenómenos que ocurren, ahora vistos desde lo relacional, pues permite comprender dichos fenómenos como un todo, es decir, nos da una visión global y proporciona un adecuado marco teórico-práctico en qué ubicar todo el proceso y relacionar las diferentes maneras, las normas, hechos sociales y valores. De acuerdo con este enfoque:

La escuela constituye un amplio sistema en el que se pueden identificar muchos subsistemas que se entrecruzan y se comunican entre sí, en relación con los cuales la escuela constituye el ambiente. Estos subsistemas poseen todas las propiedades de los sistemas abiertos en cuanto intercambian siempre informaciones entre ellos y con su ambiente (Selvini, 1987, como se citó en García, 2012 p 3).

El segundo orden como postura epistemológica

El segundo orden es una postura epistemológica en la que el observador forma parte del fenómeno observado y surge de una visión del constructivismo. Los constructivistas sostienen que para entender el mundo debemos empezar por entendernos nosotros los observadores. Ésta es una de las ideas básicas del constructivismo moderno: el estudio de cómo nuestras realidades individuales, sociales, científicas e ideológicas son construidas por nosotros mismos y son desde ese momento creídas como realmente existentes allí afuera (Watzlawick, 2008 p 31).

De acuerdo con Luhmann (1996), las observaciones de segundo orden son observaciones de otras observaciones. Estas observaciones, o lo que se desprende de ellas, son más que interesantes. Observación de segundo orden significa focalizar, para observarlas, las distinciones que emplea un observador. Observar al observador es observar otro sistema (Luhmann, 1996 p 126). La observación de segundo orden es el punto desde el cual se observa cómo el otro observa al mundo.

Según Watzlawick, (2008, p 48) “la imagen de la realidad que recibimos a través de los sentidos es la realidad de primer orden y el significado que atribuimos a esas percepciones es la realidad de segundo orden”. Lo anterior, de acuerdo con la concepción constructivista, significa que hay efectivamente un continuo proceso circular y repetitivo en el que nuestra epistemología determina lo que vemos; esto establece lo que hacemos; a la vez nuestras acciones organizan lo que sucede en nuestro mundo, que luego determina nuestra epistemología.

La formación de docentes desde una perspectiva sistémica de segundo orden

Si analizamos los problemas educativos desde una visión sistémica, tendremos una perspectiva circular e integradora; la comprensión de los mismos y la intervención debería partir de la conceptualización de que todos forman parte de un sistema; las conductas ocurren en relación con un contexto donde todos ejercen la misma influencia en el surgimiento o mantenimiento de las condiciones problemáticas (Desatnik, 2010 p 23).

Desde la perspectiva sistémica, los componentes son todos los elementos que constituyen el sistema. Por ejemplo: alumno, profesor, equipo docente, comunidad familiar y contexto social que rodea a la escuela, así como los objetivos, el contenido, el método, el medio, la forma y la evaluación de la enseñanza. Asimismo, en el campo educativo se puede contemplar la conexión entre los individuos y el contexto: tanto el inmediato, familiar, educativo, entre iguales, como el más amplio y genérico, social, político, religioso, cultural, etc., teniendo en cuenta sus interacciones recíprocas en un constante *feedback* de comunicación (Compañ, 2012).

Por lo anterior, la formación del docente desde una perspectiva sistémica reconoce la circularidad en las interacciones; el maestro es, en un grupo de alumnos, alguien que co-construye el sistema del que él es también participante. Además es posible comprender de manera más amplia la retroalimentación y el intercambio continuo en la dinámica relacional entre las personas (Desatnik, 2010, p 141).

Esto implica que el maestro y los alumnos formen parte de un campo más extenso en que interactúen y reaccionen unos sobre otros de maneras impredecibles porque cada acción y reacción cambia continuamente la naturaleza del campo en que residen los elementos de este nuevo sistema. Domínguez (2006, como se citó en

García, 2012) hace una distinción entre la persona (como ser individual) y el maestro (como función social); reflexiona en cómo los maestros también son personas que tienen su propia historia y que al conjugarla con el oficio de la docencia conlleva una doble tarea en relación al equilibrio de la persona del docente y al equilibrio en el oficio de docente.

Los maestros han internalizado premisas, construcciones sociales y formas de ver e interpretar la realidad; toman decisiones basadas en sus presupuestos o su visión de la realidad que está impregnada de creencias, ideologías, valores morales, en determinados momentos culturales e históricos de la sociedad.

Por lo tanto las construcciones y representaciones que ha desarrollado cada uno a lo largo de su vida en general y como profesor en particular, influyen en la forma de concebir la acción educativa, las propias relaciones con los alumnos, sus experiencias y la forma como las han interpretado.

A partir del enfoque propuesto, se proporcionan elementos que pueden coadyuvar a que el profesor tenga una percepción más global de la realidad, una visión desde todos los puntos de vista y no sólo desde su disciplina. Esto, a su vez, permite la revisión y modificación de estilos de liderazgo dentro del aula, para así construir una mejor funcionalidad de los grupos de aprendizaje, ya que permite puntos de reflexión al poder ver las relaciones entre los elementos que lo constituyen y le plantea al docente un cambio de visión: de la observación del alumno a la observación del alumno y su contexto; de la causalidad lineal a la causalidad circular; de los miembros de una escuela al sistema escolar.

Entonces, en un proceso de reflexión sistémica de segundo orden se pretende que el profesor se vuelva consciente de dónde vienen las decisiones tomadas, se visualice, junto con los alumnos, como parte de ese sistema, en el que actúan y reaccionan unos sobre otros de maneras no previstas y se dé cuenta de qué está haciendo para que los alumnos reaccionen de cierta manera, ya que “la realidad, la verdad, las premisas y las suposiciones relacionadas a cómo son las cosas, se desarrollan y surgen de la interacción social co-creada entre miembros de un grupo” (Fraser, 2007 p 253).

Un docente, desde una perspectiva sistémica podrá abordar los objetos y fenómenos no de forma aislada, sino como partes de un todo y podrá darse cuenta de que al ser parte de ese sistema, en ocasiones lo que está haciendo es lo que produce ciertas reacciones y actitudes en los estudiantes. Al respecto, Desatnik (2010 p 198) explica que:

Existe una relación continua entre las personas donde todos los profesores y alumnos se influyen mutuamente; al generar estrés en los alumnos, necesariamente reaccionarán de formas que a su vez, impactarán a los maestros como eventos generadores de estrés en ellos y así sucesivamente se daría un circuito de relaciones en espiral donde a mayor estrés provocado en unos, mayor posibilidad de estrés en los otros.

Al analizar muchos de los problemas de disciplina en el aula o manejo de los grupos desde una visión sistémica, se pueden ver las comunicaciones y comportamientos de los presentes, "componiendo muchos 'rizos' causales circulares que avanzan y retroceden, siendo el comportamiento de la persona afligida tan sólo una parte de una danza general recurrente" (Hoffman, 1992 p 18).

Un aspecto de gran relevancia e implicación en la educación es que esta perspectiva le da la posibilidad de conocer su epistemología como docente, detectar sus constructos personales, entender por qué sin darse cuenta en una clase se enfoca más en cierto aspecto que en otros; implica descubrir cuáles son las dificultades que lo aquejan, cuáles son sus concepciones respecto a la enseñanza, hacia el trabajo en el aula, las intervenciones que le resultan más fáciles y aquellas que son más difíciles de implementar.

Este enfoque devela áreas no vistas como las creencias personales, las emociones y la propia historia, porque por años la formación ha estado centrada en las competencias profesionales y no toma en cuenta a la persona. Las aportaciones de la perspectiva sistémica de segundo orden en el campo educativo son importantes para tener elementos de análisis acerca de las relaciones, de la relevancia del contexto, la

construcción de significados acerca de quiénes somos, como nos comportamos, qué ideas y experiencias nos han heredado, y cuáles hemos transmitido. Esto genera una doble reflexión, ya que también nos miramos en cuanto a nuestra implicación personal en lo que hacemos y pensamos.

Esta visión reconoce la manera en que la experiencia emocional influye tanto en el desempeño profesional del docente como en su bienestar personal. Se hace hincapié en que la comprensión de las condiciones propias de la labor educativa debe ser considerada relacionamente, asumiendo la importancia de la prevención y detección de situaciones de riesgo. Una perspectiva que reconoce la complejidad de lo que ocurre en la escuela, permitirá involucrar a todos los participantes en la explicación y solución, posibilitará prever las probables consecuencias.

Conclusiones

El trabajo desde una perspectiva sistémica de segundo orden devela áreas no vistas como las creencias personales, las emociones y la propia historia porque es una de las ausencias dado que por años la formación de los docentes ha estado centrada en competencias profesionales y no hay herramientas para atender el asunto. Por lo tanto se convierte en una modalidad de formación reflexiva de docentes desde la persona.

Para lograr llegar a la reflexividad desde una perspectiva sistémica de segundo orden se requieren ciertas características que sean propicias como la preparación, conocimiento de la metodología, enfoque de enseñanza y contenidos de la asignatura, situación de familia, todo lo que tiene el sujeto como condición para hablar sin problema de su experiencia y cómo se ve reflejada en la práctica.

En los escritos que elaboraron al final del taller los estudiantes lograron relacionar las experiencias vividas al aprender la lengua extranjera con su experiencia ahora como futuro profesor de inglés. Uno de ellos refiere: *creo que mi manera de planear responde a una necesidad de una estructura lógica y organizada en que ese entonces (cuando era estudiante) yo no encontraba en mis clases*. Otro de los participantes comenta: *busco modelos que sean atractivos y de interés para los chicos*,

cosa que no tuve la oportunidad de experimentar en mi proceso de formación en secundaria.

El trabajo con estrategias de reflexión desde una perspectiva sistémica de segundo orden tiene implicaciones importantes de tipo ético que puede aportar mucho a la educación, puesto que no se trata sólo de un modelo de formación más; se trata de que los involucrados, desarrollen la conciencia de reciprocidad y de que se es parte de un sistema profesional; que tomen en cuenta tanto lo propio como lo de los otros.

De igual manera, esta perspectiva significa una visión circular, auto reflexiva que implica que es el propio sujeto (estudiante o docente) el que a partir de su propia experiencia detecta las fortalezas y debilidades en su práctica educativa y determina los cambios a que haya lugar y los elementos, estrategias y estímulos del medio que pueden inducir dichos cambios.

Especialmente los formadores de docentes son elementos del sistema, que actúan y reaccionan unos sobre otros de maneras no previstas. Esto nos da la posibilidad de conocer nuestra epistemología como docentes, detectar nuestros constructos personales, entender por qué sin darnos cuenta en una clase nos enfocamos más en ciertos aspectos que en otros y por qué guiamos la reflexión sobre la práctica de cierta manera y no de otra.

Implica también descubrir cuáles son las dificultades que nos bloquean, cuáles son nuestras concepciones respecto a la enseñanza, hacia la asesoría, hacia el trabajo con adolescentes, las intervenciones que nos resultan más fáciles y aquellas que para nosotros son más difíciles de implementar.

El enfoque sistémico en la formación del docente favorece una visión integradora de los fenómenos, capaz de relacionar circularmente las partes y de sustituir los conceptos que hablan de *sumatividad* por aquellos que hablan de *totalidad*.

Referencias

Bertalanffy, L. V. (1989). *Teoría General de Sistemas*, [4° reimpresión]. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.
- Compañ, P. E. (2012). *El modelo sistémico aplicado al campo educativo*. En http://www.iafalicante.es/imgs/ckfinder/files/PUB_Modelo_sist%C3%A9mico_ES.pdf
- Dallera, O. (2012). *La sociedad como sistema de comunicación*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Pensamiento social.
- De Lella, C. (2002). *Modelos y tendencias de la Formación Docente*. En I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Desatnik, O. (2010), *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. México: Castellanos Editores.
- Díaz, B. F. (2006). *Enseñanza Situada, Vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania: Publicia.
- Domingo, A. y Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Fraser, J. S. (2007), *Second Order change in psychotherapy. The golden thread that unifies effective treatments*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- García, F. S. (2012). *Los problemas del docente. Una mirada sistémica*, En http://cie.uach.mx/cd/docs/area_05/a5p36.pdf
- Lira, L. et al (2006). *Los saberes de formación generados en la MEIPE. Un estudio de egresados*. Guadalajara, México: SEP. MEIPE.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de Sistemas*, México: Anthropos Editorial del Hombre.
- Marcano, N. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias*, 7, 2. En redalyc.uaemex.mx/pdf/904/90470307.pdf

- Maturana, H. y Varela, F. (1998). *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Peirce, C. S. (1988). *Temas del pragmatismo*. [Traducción castellana y notas de José Vericat]. Barcelona: Crítica.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*, Chile: Sáez editor.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, 8° reimpresión, Barcelona: Editorial Graó.
- Ponce, G. V. (2009). *Reflexividad de la práctica en la formación docente. Estudio de caso*. Zapopan: Amate Editorial.
- Porlán, R. et al (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado. Informe de una investigación*. Sevilla: Díada Editorial.
- Santojanni, F. y Striano, M. (2006). *Modelos Teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Watzlawick, P. y Ceberio, M. (2008). *Ficciones de la realidad. Realidades de la ficción, estrategias de la comunicación humana*. España: Paidós.

Obstáculos en la formación inicial docente desde la perspectiva de estudiantes normalistas

Colunga Rodríguez C.¹, Ponce Grima V.², Ángel González M.³, Ávalos Latorre M. L.⁴,
Vázquez Colunga J. C.⁵ y Vázquez Juárez C. L.⁶

¹ Catedrática de la Escuela Normal Superior de Jalisco, Investigador de la Universidad de Guadalajara y del Hospital de Pediatría del CMNO del Instituto Mexicano del Seguro Social.

² Director de la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ). Líder del cuerpo académico "formación y escuela secundaria", de la ENSJ.

³ Académico del Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara y de la Secretaría de Educación Jalisco.

⁴ Académico del Centro Universitario de Tonalá y del Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

⁵ Doctorante del Doctorado Interinstitucional en Psicología por la Universidad de Guadalajara, profesor de la Secretaría de Educación Jalisco.

⁶ Doctorante del Doctorado Interinstitucional en Psicología por la Universidad de Guadalajara.

Autor para recibir correspondencia: Cecilia Colunga Rodríguez. Belisario Domínguez 1000, colonia Independencia. Teléfono (01)(33) 36683000 ext. 32695. Correo electrónico: ccolungar@yahoo.com

Resumen

Con el propósito de describir la perspectiva de estudiantes de las once escuelas normales públicas del estado de Jalisco respecto a los obstáculos en su formación inicial como docentes, se convocó a un encuentro estatal de estudiantes normalistas de octavo semestre, último ciclo escolar para obtener el grado de licenciado en educación básica; en este marco se realizaron igual número de grupos focales con informantes clave a través de un muestreo propositivo de ocho estudiantes por cada escuela. Los moderadores de los grupos, fueron académicos asignados aleatoriamente a cada grupo, quienes por medio de una guía elaborada para este estudio, recabaron las opiniones de los participantes respecto a las problemáticas con las que se encontraron en sus prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo. Se realizó un análisis de contenido, encontrándose que los estudiantes refieren dificultades en los siguientes rubros: el manejo de alumnos con necesidades educativas especiales, así como la incapacidad para ofrecer calidad educativa en grupos numerosos que llegan a ser de 50 alumnos; así como la falta de apoyo de los padres en el proceso educativo de los alumnos. Dicho control grupal implica dificultades para los normalistas por lo que identifican necesidad de capacitación en técnicas de dinámica de grupos que no está considerado en los planes de estudio.

Como conclusión podemos señalar que los estudiantes normalistas, desarrollan un pensamiento crítico respecto de su propia formación como docentes, identificando las necesidades en un espacio real de trabajo, esto sugiere la urgencia de comprender sus expectativas y ofrecerles cursos y talleres complementarios que les ayuden a lograr de manera óptima, los rasgos del perfil de egreso.

Palabras clave: formación inicial, docencia, estudiantes normalistas, pensamiento crítico.

Introducción

En abril de 2015 se llevó a cabo el “*encuentro de intercambio académico de alumnos de octavo semestre*” en la Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ). El objetivo fue “Propiciar un encuentro académico entre alumnos de octavo semestre de las Escuelas Normales Públicas del estado de Jalisco, con la finalidad de que los normalistas cuenten con un espacio interdisciplinario de exposición y reflexión acerca de todo lo que implica su práctica intensiva en condiciones reales, desde la problemática, la manera de enfrentarla, hasta la construcción de su Documento Recepcional”.

A propósito del encuentro se prepararon diversos instrumentos para llevar a cabo una investigación respecto de los procesos, obstáculos y desafíos que enfrentan los estudiantes normalistas en sus prácticas profesionales en las escuelas de educación básica. Uno de los focos de la investigación se refiere a la naturaleza de las relaciones que establecieron los normalistas, a punto de egresar, con los alumnos y tutores de las escuelas de educación básica y sus asesores de las escuelas normales.

En este trabajo se presenta un avance de investigación centrado en los principales obstáculos de los estudiantes -que cursan el último semestre de su educación normal- en sus actividades prácticas en las escuelas de educación básica. Participaron estudiantes de las 11 escuelas normales en el estado de Jalisco, propiciado por la Dirección General de Educación Normal.

El encuentro de estudiantes normalistas

Este encuentro cobra importancia pues será la última ocasión en que los estudiantes de octavo que cursan los programas de estudio del siglo pasado (1998 y 1999), podrán reunirse. Como se sabe las normales que ofrecen licenciaturas de educación preescolar y primaria iniciaron reformas en 2012 y 2013, tales como las normales de Arandas, Colotlán, San Antonio Matute, Unión de Tula, Atequiza, Ciudad Guzmán, normal de Jalisco y la normal para educadoras de Guadalajara. El resto continúan con reformas que datan de 1998 y 1999: las normales de especialidades, de educación física y la normal superior de Jalisco.

Para aprovechar esta oportunidad se prepararon las condiciones para recoger la experiencia de los docentes en formación a través de instrumentos de escritura, sus ponencias, así como las discusiones recogidas a través de relatorías elaboradas por académicos de diversas normales. La organización académica se realizó por investigadores de la ENSJ.

El Encuentro parte de las recomendaciones de muchos investigadores nacionales e internacionales, quienes afirman que existe evidencia de que el último año de formación en las normales es el momento más importante de su formación como futuros profesores. En las actividades intensivas en las aulas de educación básica se han apropiado de saberes, que conviene que sean analizados y distribuidos para mejorar la formación de las futuras generaciones de estudiantes normalistas (Ducoing, 2014; Fortoul, 2014).

La investigación ha documentado que los docentes en formación al incorporarse durante jornadas amplias en las escuelas de educación básica ocurren diversas situaciones. En esta atapa se enfrentan a situaciones inéditas y complejas en las que deben poner en juego todo lo que han aprendido en su trayecto formativo como estudiantes antes y durante la escuela normal (Ducoing, 2015; Fortoul, 2013; Galván, 2011).

Ninguna teoría es capaz de prever toda la compleja incertidumbre de la realidad educativa que ocurre en la cotidianidad de las escuelas. Por eso, en la práctica docente, los estudiantes ponen a prueba las teorías que se han apropiado en la escuela normal, pero también extraen de su equipaje cultural, lo aprendido durante toda su vida.

Ponen en juego las herramientas para resolver problemas inéditos, inesperados, y a los que nunca se habían enfrentado antes; pero también han aprendido a innovar o a inventar dispositivos para atender situaciones sobre las cuales no han tenido ninguna experiencia previa (Fortoul, 2014; Galván 2011).

Pararse frente a grupos de estudiantes de preescolar, primaria, secundaria, de educación física o especial implica muchas competencias, algunas escritas, pero muchas otras no están documentadas. Tal vez entre los primeros problemas se encuentra cómo vencer el pánico, el temor de pararse con la autoridad moral y académica de un docente frente a grupos de estudiantes que están a la expectativa de lo que les propongan. Cómo ganarse la confianza y la autoridad, primero de los alumnos, pero sobre todo de los profesores de la escuela y de la normal. El desafío más grande es cómo ganarse la empatía y el respeto de sus alumnos para garantizar que aprendan.

Así como a un practicante de medicina se le hace responsable de atender a un paciente, a los estudiantes, de octavo semestre de las escuelas normales, se les hace responsable de educar a los niños y adolescentes. Esos son los retos a los que se han enfrentado. Necesitamos saber cómo han enfrentado esos desafíos y sobre todo cuáles han sido los mayores obstáculos a los que se han enfrentado.

El Encuentro ocurrió después de casi un año de prácticas intensivas. En esta etapa han adquirido nuevos saberes. No sólo conocimiento, sino sobre todo nuevas formas de saber hacer. Tal vez han pasaron por el pánico, el terror de las primeras jornadas, o saber cómo pararse frente a sus alumnos, cómo dar instrucciones, cómo motivar y animar a los alumnos a aprender.

El encuentro fue organizado para que los estudiantes normalitas compartan y distribuyan en cada mesa de trabajo lo que han aprendido en este año. Para que compartan de una manera amplia, qué y cómo han aprendido a interactuar con sus alumnos, con los tutores de las escuelas y con sus asesores de las escuelas normales. En cada mesa de trabajo participaron de 6 a 7 estudiantes de diversas escuelas normales, propiciando el espacio y el tiempo suficiente para el diálogo amplio y libre.

También se dispusieron las condiciones para que ese saber distribuido, en cada mesa de trabajo, fuera recuperado, sistematizado y posteriormente analizado. El

procedimiento de trabajo fue un seminario inicial en el que cada estudiante primero escribía su experiencia, y luego lo compartían. Los estudiantes permanecieron en sus mesas de trabajo no sólo cuando exponían, sino en espacios preparados para el diálogo y la confrontación de ideas, a la manera de grupo focal.

Se les invitó a participar para conformar una comunidad que aprende y para dejar constancia de su saber, para mejorar la enseñanza de los formadores. El reto es documentar la complejidad de convertirse en docente, en cada uno de los niveles y modalidad de la educación básica. Las preguntas generadoras en la etapa de escritura y de diálogo se centraron en la exposición y reflexión de sus prácticas.

Contexto de la formación inicial

El sistema para la formación de docentes fue reestructurado en 1984. Se otorgó a las Escuelas Normales la facultad para expedir títulos de licenciatura. Se modificó el perfil de ingreso y se estableció como requisito de ingreso haber cursado el bachillerato y no sólo el nivel de educación secundaria como se exigía previamente. En el Plan de Estudios de 1999 para las Escuelas Normales, se integró un mapa curricular que abarca ocho semestres, cada uno con una extensión aproximada de 18 semanas y jornadas diarias con una carga promedio de seis horas. El mapa curricular consideraba dos actividades de formación: Actividades Escolarizadas y Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar y Práctica Intensiva en Condiciones Reales de Trabajo (Secretaría de Educación Pública, 2010).

Otra característica del Plan y Programas de las Escuelas Normales que mantiene su vigencia es el perfil de egreso. Está dividido en cinco campos formativos y cada uno, a su vez, está organizado en siete competencias. En este plan vigente se señala el desarrollo del pensamiento crítico y de la práctica docente reflexiva, sin embargo, no están explícitos los indicadores para poder identificarlos por semestre. Por otro lado, en los Planes y Programas de estudio no se establece la relación entre las actividades de los docentes normalistas, respecto a cuál indicador o perfil de egreso. En este sentido, es predecible que las actividades de clases, indistintamente de la asignatura que impartan, no toman en cuenta el grado, ni la naturaleza de los contenidos que está aprendiendo el estudiante, respecto de los perfiles de egreso.

Además, las actividades relacionadas con información de textos académicos no están diseñadas para que la interacción entre los estudiantes y los materiales escritos sean en diferentes niveles de complejidad funcional. Todo esto contribuye para que los estudiantes normalistas desarrollen de manera diferenciada la capacidad de reflexionar de manera crítica, su “práctica profesional docente” en condiciones reales de trabajo. Esta ambigüedad en los planes y programas para la reflexión de la práctica ha sido documentada en otros estudios (Fortoul, 2014).

Debido a la importancia que la reflexión respecto a la práctica docente cotidiana de los estudiantes, se diseñó este estudio que tuvo como propósito principal, describir los obstáculos en la formación inicial desde la perspectiva de estudiantes de las once escuelas normales públicas del estado de Jalisco.

Metodología

Para atender al objetivo de la investigación se realizó un diseño cualitativo, pues los obstáculos señalados por los futuros profesores de educación básica, se construyen desde su subjetividad, se expresan a través de su discurso escrito y oral, y requieren de dispositivos de análisis e interpretación (Flick, 2009). Se aplicó la técnica de grupos focales de seis a siete informantes clave seleccionados con muestreo propositivo. Se integraron once grupos correspondientes a igual número de las escuelas normales públicas del estado de Jalisco.

Las preguntas generadoras de la discusión consistieron en primer lugar acerca de cuáles son las problemáticas de relación del docente en formación con: respecto a: 1) los alumnos que atiende en la escuela de educación básica, 2) el tutor en la escuela de educación básica y 3) con su asesor de la escuela normal. En segundo lugar, cómo enfrentan las problemáticas con respecto a 1) los alumnos que atiende en la escuela de educación básica, 2) con el tutor en la escuela de educación básica y 3) con su asesor de la escuela normal. En este reporte sólo se analizaron los problemas que enfrentan los estudiantes normalistas con sus alumnos de educación básica.

Escenario

El encuentro de estudiantes normalistas de último grado, se realizó en las instalaciones de la Escuela Normal Superior de Jalisco, para ello, se utilizaron aulas con iguales condiciones de espacio, iluminación y ventilación, con mesas de trabajo que se organizaron en forma de semicírculo, integrados con ellos el moderador y el relator. Se generaron las condiciones adecuadas para facilitar la participación libre de los alumnos, en condiciones de confianza, en un horario matutino ofreciéndoles servicio de cafetería y de alimentos en una aula donde pudieron socializar con todos los miembros de la comunidad académica, incluyendo autoridades, académicos, personal administrativo administrativos y alumnos. La temporalidad del estudio, fue desde el lanzamiento de la convocatoria para el encuentro de estudiantes, hasta la realización de los grupos focales en el marco del encuentro, durante el mes de mayo del año 2015.

Participantes

Los estudiantes fueron seleccionados de las once escuelas normales públicas del estado de Jalisco, en México. Los criterios de inclusión fueron: ser estudiantes considerados como informantes clave por el dominio de su área del conocimiento. Las once escuelas normales son: Escuela Normal Superior de Jalisco (ENSJ), Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara (ENEG), Escuela Normal de Educadoras de Arandas (ENEA), Escuela Superior de Educación Física (ESEF), la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ), Escuela Normal Superior de Especialidades (ENSE), Escuela Normal Experimental de Colotlán (ENECO), Escuela Normal Experimental San Antonio Matute (ENESAM), Escuela Normal para Educadoras de Unión de Tula (ENEUT), Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo, de Atequiza (ENRA), y el Centro Regional de Educación Normal de Ciudad Guzmán (CREN). Los moderadores de los grupos, fueron académicos asignados aleatoriamente a cada grupo, quienes por medio de una guía elaborada para este estudio, recabaron las opiniones de los participantes respecto a las problemáticas en sus prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo con los alumnos que atendieron, su relación con el tutor de la escuela de educación básica y el asesor de la escuela normal.

Instrumentos

Para recolectar los datos, inicialmente se elaboró un instrumento que fue proporcionado a cada participante, en el cuál describieron las principales dificultades experimentadas en el año de prácticas intensivas. Estas prácticas consisten en dirigir clases frente a grupo, apoyados por un tutor quien es el titular del grupo y con la asesoría de un profesor de su escuela normal. Durante estos dos semestres los estudiantes regresan por periodos cortos a su escuela. En dónde deben desarrollarse diversas estrategias reflexivas, sobre todo pre y pos práctica, es decir, antes y después de las jornadas intensivas.

Dicho documento fue la base para generar la discusión mediada por los moderadores y recuperada por los relatores. Esta información narrativa y discursiva se pasó al análisis e interpretación (Cubero, 2005; McEwan y Egan, 2005; Huberman, 2005).

Análisis de los datos

La información obtenida de los grupos focales se concentró en una matriz de análisis. Por medio de una lectura horizontal y vertical, se obtuvieron categorías de análisis de manera estructural, por medio de análisis del discurso. Podemos definir el análisis del discurso como una metodología de investigación cuya finalidad es la descripción sistemática y cualitativa de la comunicación escrita y oral de los participantes. El análisis del discurso parte de la textualidad de lo dicho, seguido del análisis semántico y pragmático. Los datos se representaron por medio de viñetas que muestran la información más relevante referida por los estudiantes (Haroutunian-Gordon Sophie, 2005; McEwan y Egan, 2005; Huberman, 2005).

Resultados

Los estudiantes normalistas en sus relatos realizados en los grupos focales, señalaron de manera reiterada una serie de problemas en los que se sintieron débiles al realizar sus prácticas de enseñanza; señalaron que éstos no están descritos ni en los planes y programas para la educación normal en sus diferentes especialidades ni

fueron abordados ni por sus tutores ni en las sesiones con sus asesores en la escuela normal.

Problemas para la inclusión

Uno de los elementos referidos como obstáculo es el de la inclusión de alumnos con capacidades diferentes, ya que cuando el gobierno decidió que las escuelas regulares deberían aceptar a los alumnos con capacidades diferentes, no se les brindó a los estudiantes normalistas, ni a los profesores de educación básica, capacitación especializada. Esto provoca que los docentes descuiden a los alumnos que presentan dichas necesidades o que no atiendan al resto de niños adecuadamente. Esto fue referido por los estudiantes como un problema grave sobre todo cuando los grupos son numerosos. Por supuesto que esta dificultad no fue compartida por los estudiantes de la Escuela Normal de Especialidades, debido a que ellos son formados precisamente para atender a esta población especial. A continuación se presentan viñetas de los estudiantes.

Considero un grave problema la inclusión de niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, no por ellos, sino porque no estamos preparados para atenderlos y nos genera problemas para atender al grupo, ya que debemos darle atención a estos niños y descuidamos a los otros, y si atendemos a los otros entonces los descuidamos a ellos y nos vamos atrasando con el programa.

...Falta de elementos o estrategias para incluir a un alumno que presenta características o síntomas como asperger, pero no quieren los papás brindar apoyo extra al alumno. Cuesta mayor trabajo incluirlo en sesiones de educación física, cumplir con las reglas de la clase de educación física (estudiante de la ESEF).

Disciplina y control de grupo

Otro factor que los estudiantes normalistas identificaron como carencia en su formación, es el dominio de elementos teóricos y prácticos en torno a dinámicas de

grupos para el control de la disciplina en las aulas de educación básica. Sobre todo cuando en los grupos se encuentra uno o más alumnos considerados con *liderazgo negativo*. De acuerdo a los relatos obtenidos, en los grupos focales, cuando se encuentran ante alumnos retadores o que alientan a los demás para tener conductas inapropiadas, los normalistas tienen que tomar elementos de su propia experiencia como estudiantes, lo que no siempre es una forma adecuada de atención a estas problemáticas o actúan por ensayo y error tomando demasiado tiempo la solución del problema. En este sentido, lo adecuado sería, que en las escuelas normales les brindaran herramientas teóricas y prácticas para la atención de situaciones como las descritas anteriormente. A continuación transcribimos parte de los relatos obtenidos en las sesiones a manera de ejemplo de las situaciones anteriores.

Que los líderes del grupo no trabajan en equipo con otros compañeros y esto afecta a la sesión, ya que sus actitudes y características dominaban a los compañeros...

...Joshua es un alumno con problemas de conducta debido a su dinámica familiar: no vive con su papa, su mama tiene una pareja pero no vive con él. Viven en una casa pequeña con sus demás familiares. Tiene una hermanita de 11 meses y su mamá está embarazada de 7 meses. No le presta mucha atención al niño, por lo que en clase trata de llamar la atención con su mal comportamiento.

Problema para la comunicación

Asimismo, los normalistas mostraron en la discusión de los grupos focales, la preocupación por su formación, como la falta de estrategias comunicativas cuando tratan a los estudiantes de educación básica. Se agudiza el problema mientras más pequeños son los alumnos. El punto más crítico ocurre con los niños que cursan la educación preescolar.

Otra problemática que encuentro en mis prácticas es la de poder comunicarme con los estudiantes de manera más efectiva, es decir, que pueda utilizar un lenguaje apropiado, para que se establezca una comunicación óptima con sencillez y claridad con los alumnos. Porque en ocasiones me he dado cuenta de que no entienden mis explicaciones al dar más de tres ejemplos para explicar algo y después le solicito a un alumno que si entendió, lo explique y a él le entienden a la primera...

Deserción vs expulsión. Lo familiar vs lo educativo

Los estudiantes normalistas, cuando se encuentran en las actividades de prácticas intensivas, se enfrentan a factores que no siempre están relacionados directamente con el proceso de enseñanza aprendizaje, pero que sí lo afectan. Uno de estos factores es la deserción, así como la inasistencia de los niños. Este factor obstaculiza el logro de los aprendizajes esperados que marcan los planes y programas para la educación básica se adquieran por parte de los alumnos. La asistencia irregular afecta al proceso de enseñanza aprendizaje, y afecta al rendimiento escolar de estos alumnos.

Lo anterior, de acuerdo con los estudiantes normalistas, se puede relacionar con la falta de compromiso de los padres, sobre todo de aquellos padres que sus hijos necesitan más atención, ya que según sus relatos no apoyan a los maestros ni siquiera con que sus hijos lleven los materiales necesarios para las clases.

Los padres de familia no apoyan, porque cuando se les manda pedir algún material no lo llevan y no realizan las actividades que les pedíamos realicen con sus hijos. Además a las reuniones de padres de familia siempre asisten los padres de los niños que no presentan problemas en el aula...

La investigación internacional muestra que las sociedades actuales están afectando los servicios públicos (salud y educación), como las condiciones y formas familiares. En términos estructurales, la familia está reduciendo su capacidad para educar a los niños, y para apoyar en las tareas escolares. El desempleo, la disminución salarial, la introducción de la mujer al mercado laboral, el aumento de las familias mono parentales con dominio femenino está afectando esa capacidad para educar (Ponce, 2015).

Grupos numerosos

Otra problemática que refirieron los estudiantes normalistas es que los grupos son muy numerosos. Se enfrentan a grupos entre 39 y 50 alumnos y, en muchos casos asisten estudiantes con capacidades diferentes. Esto dificulta el control de la disciplina en el grupo y la obtención de los aprendizajes esperados.

El número de alumnos es excesivo 50 como mínimo. Atenderlos por individual es difícil. Tengo una estudiante con necesidades especiales, al inicio fue difícil trabajar con ella...

El grupo es de 39 alumnos. Sus actitudes son renuentes al trabajo en equipo y el espacio entre las aulas es muy reducido por lo que es muy difícil mantener el orden porque no se puede ver que están haciendo los de atrás.

Problemas en habilidades lectoras

Otra problemática recurrente en los grupos focales fue la falta de interés de los alumnos de educación básica por la lectura. Los normalistas consideran la carencia de competencias para la comprensión lectora de los alumnos como un grave obstáculo para obtener los aprendizajes esperados. Aún en el caso de matemáticas, al no entender las instrucciones de los problemas a resolver, pierden tiempo, se atrasan en su solución e incluso se equivocan en los procedimientos. En cuanto al resto de las asignaturas, siendo la lectura de textos académicos la actividad más utilizada por los docentes como estrategia didáctica, los resultados en el aprendizaje de los alumnos

son lentos y en ocasiones insuficientes. A continuación exponemos el siguiente fragmento como ejemplo de la anterior afirmación.

Los alumnos de primer grado han mostrado algunas dificultades al resolver problema matemáticos de manera individual, encaminado a la comprensión lectora ya que al escuchar el problema tienden a resolverlo libremente, por si solos no realizan las actividades, necesitan ser monitoreados...

La escuela vs los medios de comunicación

Además de los problemas anteriores, señalan que en educación básica usan pocos estímulos visuales, a diferencia de la abrumadora invasión de los medios de comunicación y la tecnología. Compiten en desventaja en esas condiciones educativas, que afecta el interés de los alumnos.

Desmotivación al desarrollar secuencias didácticas poco interesantes en comparación a los estímulos como de los videos juegos o las películas de acción y no sabemos cómo competir con eso ya que no tenemos posibilidad de utilizar una computadora en las clases...

La normatividad y desinterés por aprender

Los alumnos refieren que la normatividad escolar obstáculo para lograr los aprendizajes esperados. Las normas respecto de la evaluación de los estudiantes de educación básica, refiere que no puedan reprobado, que sólo por asistir es suficiente para aprobar el ciclo escolar. Esto provoca falta de interés o motivación de los alumnos a realizar las actividades áulicas desarrolladas por los estudiantes normalistas. Expresan frustración al no contar con conocimientos relacionados para despertar la motivación en los alumnos y el gusto por aprender.

Falta del interés y tiempo en la formación de ellos. Pareciera que no les importa el futuro o como si solo se tienen que dedicar a estudiar

cuando estén en la preparatoria, o peor aún cuando estén estudiando una carrera en el mejor de los casos, porque en el peor ellos aspiran a ser narcos para ser ricos y dicen que para que estudian...

Falta de interés para estudiar ya que consideran que no hay nada importante por aprender en la secundaria que eso de que les va a servir en la vida; esto aunado a que en ocasiones no realizamos estrategias adecuadas para la enseñanza de forma novedosa eso agranda el problema; otra falta de motivación se genera por la pena al participar, ya que no quieren ser objeto de burlas de sus compañeros...

Entre la frustración y la vocación

Como podemos observar en los anteriores fragmentos, observamos que los estudiantes no sólo refieren obstáculos en su práctica como docentes, sino que expresan auténtica frustración y temor por carecer las competencias profesionales básicas para la atención adecuada de los grupos. Esto es grave si se tiene en cuenta que son estudiantes que están a un par de meses de obtener su grado de licenciatura en educación básica.

Por otra parte, resulta gratificante observar que los estudiantes normalistas, tienen clara su función social y su actividad profesional, así como su sentido ético. Muestran preocupación por estar mejor preparados y son reflexivos ante sus propias necesidades de capacitación. Esto puede ser el elemento esencial para la búsqueda de una mejora en su formación y de continuar con una capacitación continua para el trabajo docente.

Discusión y conclusiones

El propósito principal de este estudio fue describir la perspectiva de estudiantes de las once escuelas normales públicas del estado de Jalisco, respecto de los obstáculos en su formación inicial como docentes. De acuerdo a los resultados obtenidos, encontramos que los asesores y tutores, podrían aportar un mejor sistema de acompañamiento para apoyar mejor la formación de los estudiantes normalistas. El

problema de la educación básica, no sólo es teórico, sino sobre todo práctico (praxis) y situado en las condiciones actuales de los alumnos de educación básica y sus familias.

Por otro lado, resulta importante el desarrollo de capacidades reflexivas y de pensamiento crítico para explicar fenómenos observados en la práctica cotidiana dentro de las prácticas intensivas que realizan los estudiantes en el último año de su formación como docentes. Destaca el hecho de que los estudiantes son capaces de detectar huecos en su formación. Esto es un elemento que los puede motivar para su formación continua y autoaprendizaje permanente, en correspondencia con los cambios en las reformas educativas y los planes de estudio, así como en la continua modificación de las dinámicas sociales en la que viven los estudiantes, profesores y las familias.

Referencias

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México D. F.: Paidós Maestros y Enseñanza.
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Madrid: editorial Graó.
- Ducoing, P. (2015). *Sujetos, Actores y procesos de formación*. México D. F.: Grupo Ideograma Editoriales.
- Ducoing, P. (2014). *La Escuela Normal desde el otro*. México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. Universidad nacional Autónoma de México.
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). *Procesos de formación 2002-2011. Estados del conocimiento 2002-2012*. [Volumen I y II]. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Flick, Uwe. (2009) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: editorial Morata.
- Fortoul, B. (2014). Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las escuelas normales. En Ducoing, P. (Coord.). *La Escuela Normal desde el otro*. México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. Universidad nacional Autónoma de México.

- Fortoul, B. (2013). Formación inicial de docentes para la educación básica. En Docoing, Patricia y Fortoul, Bertha (Coord.) *Procesos de Formación, volumen I. Colección Estados del Conocimiento 2002-2011*. México: ANUIES y COMIE.
- Galván, L. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- Haroutunian-Gordon, S. (2005). El papel de la narrativa en la discusión interpretativa. En H. McEwan y Kieran E. (Comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu editores.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan Hunter y EganKieran. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu editores.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). Estudio comparativo de la educación básica en México. 2000-2005. En: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Reportes_investigacion/Estudio_comparativo/Completo/estudio_comparativo_2000-05a.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo 2006. Resultados nacionales*. México: INEE.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 40, 255-287.
- Latapí, P. (2010). *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*. D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Marcelo C. (2009). *El profesorado principiante inserción a la docencia*. Barcelona-Buenos Aires-México: Editorial Octaedro.
- Martín, M. R. (2015). Estadística y metodología de la investigación. Disponible en: https://www.uclm.es/profesorado/raulmmartin/Estadistica_Comunicacion/ANÁLISIS%20DE%20CONTENIDO.pdf

- McEwan Hunter (2005). Las narrativas en el estudio de la docencia. En McEwan Hunter y EganKieran. (Comp.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu editores.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Santillana-Aula XXI.
- Padilla, M. A. (2006). *Entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación media y superior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ponce V. y Torres A. (2015). *La educación secundaria a debate*. Guadalajara: Escuela Normal Superior de Jalisco. Red de Investigadores sobre Educación Secundaria.
- Renkema J. (1999). *Introducción a los estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionistas cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schwartz, y Jacobs. (2006). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Editorial Trillas.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2011a). *Programas de estudio 2011. Educación Básica. Primaria. Sexto grado*. D. F.: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaria de Educación Pública. (2011b). *Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. D. F. Secretaría de Educación Pública.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós.

Instrucciones para los autores

Políticas de la revista

La Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa (RIIFEDUC) es una publicación con periodicidad trimestral, que pretende la difusión del conocimiento y las ideas relacionadas con la investigación y la formación educativa, esto incluye la gestión del conocimiento.

Por tener un carácter plural, se aceptan para su publicación, trabajos académicos basados en diversas teorías y disciplinas científicas aplicadas al proceso de enseñanza aprendizaje, siempre y cuando, mantengan el rigor científico que aporte riqueza al conocimiento en Educación. Lo anterior lo podemos resumir en una revista de carácter transdisciplinario y transteórico. La RIIFEDUC es una revista arbitrada, la revisión se realiza por pares a doble ciego.

Consideramos que la investigación científica, cuando se traduce a un idioma distinto al lenguaje materno del autor, puede perder parte de su esencia, es por eso que esta revista recibirá por el momento, artículos en español, inglés y portugués; aunque consideraremos la viabilidad de otros idiomas si la aportación que el contenido del manuscrito ofrece, es de relevancia para la revista.

Tipos de trabajos para publicarse

Los manuscritos enviados para ser considerados para publicarse en esta revista, pueden clasificarse de diverso tipo: se aceptarán artículos originales derivados de una investigación científica; artículos de revisión sistemática, meta-análisis; propuestas de modelos teóricos; ensayos académicos de tipo crítico; cartas al editor, reseñas de libros y cualquier contribución que el Comité Científico, considere como contribución a las ciencias de la educación.

Los trabajos deberán ser inéditos y no haber sido enviados a otra revista simultáneamente. Además de cumplir con los criterios de forma relacionados a ortografía, claridad, estructura, coherencia y redacción. Los autores se responsabilizan de obtener los permisos de todo aquel material susceptible de estar protegido por

derecho de copia (copyright), por ejemplo figuras, cuadros, imágenes, fotografías o cualquier contenido del manuscrito.

Transmisión de derechos de autor

Los autores de los artículos publicados en esta revista, no envían aportación económica alguna, ni por la revisión del manuscrito, ni por su publicación, en este caso, ceden los derechos del copyright sobre el artículo y conservan sus derechos personales. Una vez aceptado el artículo para su publicación, el autor principal recibirá un formato para la cesión de derechos que deberán firmar todos los autores y enviar por el mismo medio en un lapso no mayor a siete días.

Acceso a la revista

Los lectores podrán acceder gratuitamente a la revista, así como descargar, imprimir, compartir con terceros sin fines de lucro, el material publicado, siempre y cuando se cite la fuente y no se modifique la versión original del artículo.

Se podrán enviar artículos de investigación científica con los apartados introducción (donde se desarrolle la problemática y la perspectiva teórica de la investigación) objetivo, metodología, resultados, conclusiones y discusión. Artículos teóricos (desarrollos teóricos, aportes de discusión, debate o experiencias en formación educativa) y reseñas analíticas de libros, así como los mencionados anteriormente, con temáticas relacionadas a la formación educativa. El sitio web para acceder a la revista es: <http://www.ensj.edu.mx/wp-content/uploads/2016/02/RIIFEDUC-Vol.-I-Sep-Oct-2015..pdf>

Normas para el envío de artículos

El envío será vía correo electrónico al email: riifeduc@gmail.com. Todo manuscrito que se envíe a la Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa para ser evaluado debe adherirse estrictamente al Manual de Estilo de Publicaciones APA tercera edición en español y a los lineamientos que el comité editorial considera indispensables y que a continuación describimos.

Debe presentarse en un único documento escrito a doble espacio con letra Times New Roman, Arial o Courier a 12 puntos, márgenes de 2.5 en todos los lados y no debe exceder de 20 páginas, incluyendo tablas y figuras.

La primera página debe incluir el título, nombre(s) completo(s) del(os) autor(es) (primero el nombre seguido por los apellidos unidos por un guion), afiliación institucional, encabezado sugerido y datos de localización del autor principal, así como dirección postal, dirección electrónica y teléfonos de todos los autores. La segunda y/o tercera páginas incluyen el título, un resumen de máximo 250 palabras y las palabras clave en español (máximo 3 separadas por una coma), y el título, el resumen y las palabras clave en inglés. De no señalarse autor para recibir correspondencia, se entenderá que es el primer autor quien tendrá esta función.

Las tablas y figuras deberán insertarse en el manuscrito, estas no deberán aparecer en formato de imagen debido a que pierden la nitidez al ajustarse en el documento. Deben editarse en tonos de grises. De tener abreviaciones, deberá anotarse a pie de figura, el significado de cada abreviación.

Si existen dudas respecto a las instrucciones para enviar manuscritos, diríjase al correo electrónico de la revista: riifeduc@gmail.com.