

# Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa

Volumen 2, Número 1



Obra: El hombre controlador del universo, o El hombre en la máquina del tiempo. México, 1934. Autor: Diego Rivera.



## **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

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

## Índice

	<b>página</b>
<b>Presentación</b> .....	5
<b>The role of experience and pedagogical reflection in higher education teaching</b> Benito Navarro Robles .....	6
<b>Diagnóstico sobre los Documentos Receptionales: Unificación de Criterios</b> Mónica Miramontes Sánchez .....	28
<b>Propuesta para la aproximación conceptual a la Educación Física por el estudiante normalista de primaria desde sus representaciones</b> Ricardo Cervantes Rubio .....	44
<b>El medio rural y las escuelas multigrado: Un tema pendiente en la formación inicial de futuros maestros rurales</b> María Magdalena Morales Rodríguez .....	67
<b>La utilización de las herramientas TIC en el aula</b> María Dolores Villalpando Flores .....	88
<b>Identidad profesional o desarrollo de funciones de estímulo respuesta. Una reflexión conceptual</b> Claudia Liliana Vázquez-Juárez, Mario Ángel-González, Julio César Vázquez-Colunga y Mercedes Gabriela Orozco-Solis .....	100
<b>Instrucciones para los autores</b> .....	106

## **Presentación**

La educación superior en general y la educación normal en particular están en un momento complicado en México. Por un lado se obtienen avances importantes en los indicadores de calidad de las universidades pero los problemas sociales y económicos parecen no tener fin.

En cuanto a las Escuelas Normales, los resultados en las evaluaciones de los alumnos de educación básica son bajos, por lo que tenemos que pedirles a los estudiantes normalistas, futuros docentes de educación básica, un esfuerzo mayor para corregir el rumbo.

Pero ¿qué es lo que tienen que hacer las instituciones de educación superior a través de sus docentes para combatir estos flagelos?

Por las implicaciones administrativas y económicas lo que está a nuestro alcance es crear espacios para compartir experiencias y construir conocimiento.

Parte de la solución es crear cosas que no existen y realizar esfuerzos para lograr en nuestros egresados, profesionistas con competencias para no solamente ser profesionalmente exitoso y éticos, sino que puedan ofrecer soluciones a los problemas sociales y económicos de México y con ello, al mundo.

Es por esto y otras razones más que consideramos necesario una revista científica en la que se pudiera discutir y compartir hallazgos de investigaciones, reflexiones teóricas y propuestas en temas de investigación y de formación educativa, con la esperanza de construir, con ayuda de la comunidad internacional, conocimientos para formar profesionistas capaces de ofrecer soluciones a las problemáticas ya mencionadas.

Dr. Mario Angel Gonzalez  
Editor

## **The role of experience and pedagogical reflection in higher education teaching**

Benito Navarro Robles<sup>1</sup>

Human activity consists of action and reflection: it is praxis, it is transformation of the world. And as praxis, it requires theory to illuminate it. Human activity is theory and practice; it is reflection and action.

Paulo Freire

### **Abstract**

Teaching in higher educational levels, as it also happens in basic education, is a cognitive, behavioral and social process, lived both by students and professors. The main purpose of teaching is to facilitate the access to knowledge, through the students' participation in suitable learning experiences. However, it is important to recognize that the pedagogical principles used with this aim are directly influenced by the way the educators understand the process of experiences acquisition and the relevance provided to reflection in the educative process. Sociologically speaking education is a permanent process of actions and practices; when they are theoretically reflected they generate pedagogical experience. But experience can be differently appraised according to three different philosophical views: The Greek realism, the English empiricism and, finally, Dewey and Piaget's interactive approach. As the exposition proceeds, it is remarked how the lack of pedagogical knowledge and reflection has negatively influenced a variety of actions in classrooms settings, either in higher or basic education teaching, in Mexico. As a conclusion some reflections about a misleading use of certain concepts are added, and are highlighted, as well, the theoretical aspects that require more room for analysis in future papers.

### **Introduction**

Taking as a starting reference a reflection on the role I play in basic and higher education, being a teacher in the first and professor, in the other, as well as the

---

<sup>1</sup> Benito Navarro is currently a middle school English teacher, as well as professor in "Escuela Normal Superior de Jalisco" and English Language Programs Coordinator in the National Pedagogic University, Campus Tlaquepaque; Mexico.

theoretical and practical implications of the concepts of experience and reflection, I take for granted that educator is an analytical category semantically rich to include both professionals of education. In this respect, educator is a professional that is not only concerned with teaching contents and developing abilities and skills, but also he /she pursues the students' development as a whole, in a personalized and social perspectives.

Through the years and, in different social settings, I've heard people, referring themselves as experienced, but just in relation to a certain number of years served to an institution or to any other working place. Experience in such a sense can certainly imply opportunities for growing as individuals and acknowledged technicians or professionals, but it, on the contrary, can also imply a period of life devoted to carry out, most of the time, routine activities. However not only is the physical and mental repetition of actions named a source of experience; it has also been referred to the quotidian observation of regularities of physical phenomena, which can be a matter of specialists, but also of common people who, over the years, have "created" certain knowledge that let them guess or predict the upcoming of some natural events.

These two meanings of experience are not concerned to what an educator's daily teaching activities are, however, they are going to be described considering their historical and cultural value in the route to understand other connotations. Through this effort, firstly, I will talk about how experience was accounted for in Greek philosophy and especially in Plato and Aristotle's views; then, I will stop a while to revise the concept of experience in the assumptions of the so called English empiricism, but focused on Locke's view and, finally, I will review such a concept in terms of Dewey's explanation, as related to thinkers like Piaget and Donald Schön. Experience, along with the concept of "reflection", will be discussed in order to argue that the best alternative to create suitable learning environments, based on a close relationship between theory and practice, is through systematically reflected actions.

Of course specific issues occurring within the teaching and learning process are not sufficiently understood or comprehended if reflection is not related to quotidian experienced actions and explained, as well from the pertinent theoretical perspectives. A great deal has been said from the framework of philosophy, sociology, linguistics and

anthropology, among other valuable views, which have allowed to create certain criteria and instruments intended to discover and interpret hidden meanings and senses of past and in progress actions. However, there still remains a substantial problem, and that is what I will try to make visible at last; it seems as if reflection had become an isolated object of study that, consequently, brought a diminishing of concern toward the construction of contents of reflection. These contents are of a pedagogical kind and represent such stuff like how students learn, how this subject matter can be made comprehensible, considering logical, psychological and epistemological connections or the search of answers to these questions: Why do we think of strategies instead of methods or methodology?, do strategies really exist or are they personal constructions? Are we not mixed up when we use techniques or even activities as if they were strategies? .....These are current problems that demand wise pedagogical answers; but, let me mention another problem that I want to discuss; it refers to the endeavor of making pedagogical thought fruitful with a deconstruction of the constructivist movement, i.e. we need to go back to the pedagogical and didactical currents that contributed to the rise of constructivism.

For such a purpose, I will work with ideas and concepts of the Institutional Pedagogy which strongly arose in the inception of the 1960's decade within the French radical pedagogical thinking. About the same time, Freire established the basis of the Critical Pedagogy that enlightened the educational discourse and practice not only in Latin America, but also in countries like the United States, Canada, Australia and many others. Another current I will talk about in a nutshell, is humanist pedagogy, largely represented by the American psychologist Carl Rogers. Then I will continue to explain and discuss Piaget's contributions to the Operatory Pedagogy which later converged into psychogenetic constructivism. Also an effort will be made to grasp and briefly discuss the ideas that, from my perspective, gave rise to cognitive constructivism, and "at last but not the least" I will devote time to trace ideas from these four pedagogical currents in order to show background knowledge that made possible to talk about socio-constructivism, including, of course, Vygotsky's thought.

Let me point out that constructivism is a pedagogical movement, with an importance maybe compared to the New School Movement of the twentieth century. It

was primarily fed by pedagogical principles but later, with the gradual displacement of Pedagogy in favor of the so called educational sciences, constructivist theorists focused more their attention to the didactic of particular disciplines. This is why at the end; constructivism is situated in the level of a schooling pedagogy or as a didactical current, mostly concerned with what occurs in school and teaching settings.

## 2. Development

In the Greek account, experience consisted of the accumulated social and individual's past information, transmitted through language and even more through apprenticeship in the various crafts and, which meant that it was refined by means of custom and habit. This concept can be accurately understood taking a look to statements like these: how did my neighbor learn to repair cars, if he only attended elementary school? One answer would be he began repairing his family's old vehicles and, going farther, another example of the kind is the present use of the word "empirical" as in the saying that for a long time medicine was on a pure empirical basis or how do peasants sometimes predict weather changes like the approaching of rain. Just to formalize the idea now, making things through experience or empirically, in this sense, merely depended on practical utility, they "did not involve or depend upon any insight into the cause or reason of the occurrence" (Dewey, 1938, p. 71)

Experience in terms of practical utility, gained in Plato's view a depreciatory meaning that was kept along the classic strain in philosophy, he set experience and empirical knowledge in opposition to science, which meant rational comprehension, but experience, on the other side, couldn't provide the reason or cause<sup>2</sup> of why a thing or event happened, because it depended on opinions not in rational judgments or episteme.

In Aristotle's thinking there is a more systematic account of the nature of experience and the reason for giving it a low status in philosophy, because for him this concept just meant accumulated information from the past and the sifting of successful elements from the unsuccessful ones. In trying to exemplify, especially through the

---

<sup>2</sup>In early philosophical thought, the terms "reason of a thing" and "cause of a thing" were at a great extent synonymous, Dewey (1938)

influence of Aristotle, experience was commonly limited to that form of activity ordinarily called “practice”, as meaning “that is practical”, “that is a practical man”.

Aristotle conceived experience as constituted of a series of grades – like in a stepladder- in knowledge development. First it is sensation and then comes perception involving organization of sense qualities; as in identifying a certain structure that defines a whole class of objects. After this, the memory or reproductive imagination is activated and, finally, organization and consolidation of these images into experience occurs.

Another way of referring to experience in the Greek tradition (Dewey, 1938, p. 73) is that “it consists of normalized ways of action and of a homologized body of beliefs, expectations, materials and techniques”. In other words, experience can be identified with the beliefs and skills that were due to custom and consolidated memory of observed quotidian events and which is a kind of thinking known today as ingenuous realism.

In speaking of the second typical concept of experience, let us make a long and abrupt jump through time, leaving behind Roger Bacon and Guillermo de Ockham’s anticipations, and come across with the philosophical ideas enunciated by English empiricists like Francis Bacon in the XVII century and John Locke and David Hume in the XVIII century outset, who coincided in refusing innatism as the origin of knowledge; stating, instead, that all knowledge comes from experience. Nevertheless, they differed in the role they gave to experience (Xirau, 1977, p. 216).

In Bacon’s works, experience leads to a philosophy of science and human happiness, through the use of techniques, while Locke’s concern was to give an empirical explanation of knowledge. Within Locke’s view, experience essentially originated from direct observation of nature and constituted the test of all valid knowledge, establishing that only ideas coming through the senses are trusted in physical matters. With this, consequently, Locke denied and marked a limit to the rationalist stance which, for a long time, had validated innate ideas as the unique origin of knowledge and pointed out; “By definition (innate ideas) are not open to criticism and test. Say that a particular ‘principle is innate and you have automatically exempted it from critical examination” (Dewey, 1938, .p. 79).

David Hume, who according to Gaarder (1996, p. 222), “stands out as the most important of the empiricists”, took the everyday world as a reference to the return to our spontaneous experience of the world. He established that human beings have two different types of perceptions, namely impressions and ideas. By impressions he meant the immediate sensation of external reality and by ideas the act of remembering such impressions. He emphasized further that both an impression and an idea can be either simple or complex, but, anyway, he opposed all thoughts and ideas that could not be traced back to related sense perceptions.

Hume, also, made a great contribution to the development and reflection on science, when doubting on common sense inductive process based asserts, denied its truthfulness and validity; due to the fact that a few or limited number of observations cannot account for the rest of possible events. His formulation later came to be known as Hume’s problem and was given a sustainable solution by Karl Popper during his discussions with his new-positivist colleagues, in the second decade of twentieth century.

Experience as related to grasping, through our senses, the physical attributes of an object, constituted itself, later, in August Comte’s positivist philosophy and, in the same direction, in the behaviorist psychology, one of the most important concepts for justifying, if not explaining, a diversity of educational practices, which resulted during the period 1973-1992, in Mexico, in understanding that the way to solve the educational problems is rather technical. In this perspective, researchers and teachers, used to assume their practices as objective, that is, values-free, thinking of science as a neutral enterprise, which was assured through the systematic and universal use of the so called scientific method. Specifically, it was assumed that knowledge is not a social practice, but an individual activity that consisted in passively receiving the sensorial qualities of the objects, that is to say, explanations given by teachers. Also, learning was considered a more or less steady modification of behavior as a result of experience, but connoting behavior in terms of observable, measurable and quantifiable. Some pedagogically informed teachers of the time thought their role was of “behavioral engineers” while many others considered themselves just practical teachers or technicians in education.

These and other sustained critics against the empirical-positivist view of educational actions during a long time brought, in consequence –since the 1990's decade, a conceptual shift in what has been named the qualitative paradigm for social sciences research, under interpretative and phenomenological perspectives. Researchers nowadays purposely seek to comprehend aspects of reality from their inner attributes, not only on their perceptible characteristics as provided by “observation”, according to the empirical stance about experience. However, making longer this discourse is a matter of time; so, I just want to highlight the importance of a few thinkers who made this conceptual change possible, but only in relation to the concept of experience and its great influence in forming reflective teachers.

In this respect, the task is still awesome if I write in a broad perspective, so I have narrowed the analysis to what I call the interactive approach to experience, upon trying to interpret John Dewey, Jean Piaget and Donald Schön's ideas about such concept, in relation to education. But, just to mark a context, Dewey's conception of experience has a well gained locus in his proposal for an active school, in the early decades of the 20th century, under the principles of learning by doing, reflection as a way to renew ideas and practices, cooperation in learning and the school connected to the social community. Then, in Dewey having an experience involves the double act of trying, as an experiment, and undergoing or suffering as well. In more accurate words, he said that “when we experience something, we act upon it, we do something with it; and then we suffer or undergo the consequences: “We do something to the thing and then it does something to us in return” (Dewey, 1944, p. 139). Experience, so explained, reminds me of what Piaget, in his epistemological perspective, named interaction as the reciprocal modification subject-object, meaning this, in other words, that when an individual physical and/or mentally manipulates or operates over an object, he /she modifies the object's attributes; but, in return, the individual experiences thought changes that modify mind structures, capable of creating thought schemes for better comprehending, posing and solving problems in real life situations.

Experience in Dewey's stance, is closely related to reflection and what nowadays is recognized in the academic world as Piaget's main contributions to psychogenetic constructivism; taking a glance at Dewey's ideas on the matter, I can say that he thinks

of experience as an interactive or reciprocal “action of trying and undergoing consequences in return” (1944, p. 139), but this action is far from being mechanical, it necessarily involves substantial reflection that makes the individual intellectually grow, integrating new schemes of thought, as Piaget would say.

On the framework of Dewey, Piaget and other up to date thinkers, Donald Schon and followers set the basis of a broader and deeper pedagogical profile purposely kept active by those teachers and professors who have assumed that the best way to find sound theoretical principles and creative methodologies is to become professionals that steadily reflect on everyday substantial experiences. Moreover, these professionals strengthen their experiences when they involve themselves in formal and informal writing, just as ideas that suddenly come to mind in the status of an insight and if carefully registered and filed create what Wright Mills calls the “intellectual craftsmanship” (Mills,1986). To reflect, said Lock, is to curve the thinking act toward oneself; Dewey, on his part, set the concepts of experience, thought and reflection in close connection when saying that “thought or reflection is the discernment of the relation between what we try to do and what happens in consequence. No experience having a meaning is possible without some elements of thought” (Dewey, 1944, p. 144).

According to Dewey, there are two types of experience depending on the proportion of reflection found in them, the phases of trial and error and the one in which connections are identified through analysis, higher discernment and insight. In trial and error we see that some acts are connected to certain consequences, but the discernment is at a very gross level, we do not see how they are so; they are at the mercy of circumstances; just creating automatisms and habits, as behavioral psychologists would say. The second phase, thus, is enriched with a closer observation and analysis intended to discover implicit relations of cause and effect, through the perception of how things function as a whole, supported with insights that create a higher discernment, as Gestalt psychologists have pointed out. Within this meaningful process experience becomes reflection and there is real thinking in a deliberate cultivation of intelligence. Also, Dewey adds that “the thinking process occurs when things are uncertain, doubtful or problematic and, since the situation in which thinking occurs is a doubtful one; thinking is a process of inquiry, of looking into things, of

investigating” (Dewey, 1944, p. 148). Therefore, if we purposely want to create learning settings with students and educators really involved in reflective processes, instead of the isolated experience of a contents-core curriculum, a paradigmatic change towards a problem based curriculum is needed, but mediated by teachers and authorities who simultaneously experience a pedagogical updating in knowledge, abilities and values related to the successful academic and administrative curriculum operation.

Even though experience has been an important concern of philosophy through history, Dewey’s (1944) concept of experience is still a core theoretical referent for academic reflection and discussion. Since the recent few decades, experience based reflection has been studied from a set of theoretical views being one of them the pioneer work of Donald Schön, who classified it in the categories of “reflection-in-action and reflection-on-action” as a means of professional development favored by the process of “reflective practice” (Waters: 2005, Ponce: 2009) and another pedagogically meaningful proposal is that of Hatton, Smith and Senge, who categorized self-reflection as technical, practical and critical (Ponce, 2009, Cirocki, Tennekoon and Pena, 2014).

In terms of educational reflection, this triadic typology allows us to classify pedagogy within three different ways of proceeding in the scientific activity through history or approaches which can be called either pedagogy as a positivist, a normative or a political science.

Depending on the author and the purpose of the research, survey or essay; the scientific efforts to constitute pedagogy into a discipline have been referred with different names but keeping their key meanings; Diaz Barriga (1990), for instance, recognizes the influence of two trends in the UNAM pedagogy degree curriculum, namely the philosophical-idealist and the scientific-technique. In the first view, pedagogy originated as Didactic which was formulated as scientific discipline by Comenius and Herbart, in the XVIII and XIX centuries; but strengthened with contributions of Rousseau, Pestalozzi, Froebel and Dilthey, among others. “Herbart and Schleiermacher based pedagogic knowledge on Ethics” (Weiss, 1990. P. 59), because “it aimed to find a moral rationality capable of guiding practice. Pedagogy tried to infer value-based and normative rules from philosophical systems, for educational practice.” Teachers in this

idealistic tendency pursue to comprehend the educational process and maintain a respectful attitude towards culture, in general.

On referring to scientific-technique pedagogy, also Diaz Barriga (1990) says that it was constituted in the XIX and XX centuries and "... in fact, it appeared linked to the social transition originated by the in-series- production in industry. It also received the influence of the experimental sciences' development (physics, chemistry and biology), empirical sociology and empirical psychology as well." Therefore, beyond doubt, educational practices within this trend have been fulfilled according to principles of the empiricist-positivist philosophy which considers as unique valid knowledge that one based on observation and measurement and postulates the need of always reaching objectivity in all educational actions. In this view, teachers assume their commitment is just to solve problems (Diaz Barriga 1990, p. 112) using techniques.

The written discourse, in terms of epistemological reflection towards the construction of pedagogy as a political science, has been rather scarce. The kind of knowledge implied is harder to systematize than in the positivist and normative science approaches due, undoubtedly, to the ideological principles involved in assuming science must be a liberating process. In a previous work (Navarro & Castelar: 1994) it was argued on behalf of steadily making efforts toward the recognition of a scientific status to pedagogy, which was being eroded by the so called sciences of education, and also after critically reviewing the positivist and normative approaches, the essay concluded with a proposal for strengthening pedagogy as a "political science" (Medel Bello, J.: 1994); that is, retrieving concepts and epistemological principles from critical pedagogy, as formulated by Freire and Argentinean's social psychologists (Bleger, Bauleo and Pichon Riviere, among others) and some others from the French Institutional Pedagogy (Lappasade, Lobrot, Loureau), as well.

At the turn of the 1980's decade critical pedagogy was not only influential in Latin America and Africa, due to the pedagogical and political praxis of Paulo Freire, but also his ideas were germinating in other thinkers' brains in Canada, the United States, Europe and Australia. Henry Giroux and Peter McLaren, for instance, had been spreading a substantial written production, against conservationist thinking, using analytical categories related to the region's cultural conditions such as race, gender,

discrimination and resistance, among many others, but little had been said about how this pedagogical discourse is signified and internalized by people when learning. In this respect it is advisable to revise Perez' (1993) article which contributes to critical pedagogy epistemological reflection.

Schön's concept of reflection-in-action refers to the teacher's professional competence, intended to rationally control a course of action. It involves a state of awareness *during the action*. In this sense it is both reflection and action or intentionally oriented activity to the attainment of a meaningful outcome. Reflection-on-action, on the other hand, differentiates



from the first in the sense that it is carried out once the action has taken place, it is a kind of conscious thinking displayed afterwards (Ponce, 2009, p. 27) . However, this brief distinction has given place to a set of other contributions addressed to the improvement of the reflective process in teaching, but they might be mentioned in another paper.

The term pedagogy may seem familiar to most educators but not its meaning as a whole. However, explicitly or implicitly, the strength of our practice is supported by what could be a pedagogical base. This base allows us to develop a deeper understanding of what informs our practice making us comprehend why we work in particular ways. This pedagogical knowledge, in turn, can enable us make the impact or outcomes of our practice more visible not only to others but also to ourselves. Pedagogy needs explicitly to be seen to encompass a spirit of enquiry and professional dialogue about why we do what we do.

As a starter to our thinking on the topic, it can be useful to explore a few points related to our current understanding of pedagogy. From the outset it is important not to confuse pedagogy with education not even with didactics; pedagogy informs both but at different levels. Education can be thought as a phenomenon and as a social process closely related to culture; "...it consists of a set of quotidian actions that influence our lives; pedagogy, on the contrary, doesn't consist of actions, but in theories or ways of conceiving education, not ways or manners of practicing it" (Durkheim, 1990, p. 106).

Being pedagogy so broadly conceived, it provides theoretical principles that foster reflective and critical thinking of what is occurring in educational reforms, on how education is politically connected to the nation's project and at a lower level also what political interests and pedagogical theories are exerting influence in the school systems, taking the curriculum as the privileged object of study. Descending to the school settings, pedagogy provides theoretical explanations and a basis for interpretation that intently make comprehensible how the educational and teaching practices influence the quality of the students' learning process. In this respect, pedagogy is the general theory of education and, one of its branches, Didactics is the general theory of teaching and is commonly associated with its stem in the two-word term "pedagogical-didactic" knowledge. Throughout our education's history, there have been four pedagogically recognized didactic currents such as: traditional didactic, the new school's movement, educational technology and critical didactic<sup>3</sup>.

As a matter of fact, both pedagogy and didactic are the major sources for theoretically sustaining the interpretation of observation and teaching practices, however there is a wide and deep void of pedagogical-didactic knowledge in professors and students who are engaged in the formation process of teachers for middle schools in different majors and their disciplines. This weird phenomenon really happens because instead of having connected, explicitly recognizing, the contributions of the pedagogical currents still strongly existing in the inception of the 1990's, to the constructivist movement, the new ideas seemed to mark a rupture against classical and contemporary pedagogy. This problem is not only serious within the range of theoretical principles, at least educational thinkers and professors should had given continuity to some methodological proposals useful for classroom work, or who of this article's readers still remember what the humanistic encounter group is, as well as the institutional encounter group, the empowerment due to the self-pedagogically organized groups or the so called Rosario experience that gave rise to the "operative group" among many other great methodological proposals?

---

<sup>3</sup> Actually the so called constructivism can be understood as a didactic current, because of its theoretical contributions addressed to improve the teaching and learning process. However, this didactic concern and its constructivist reflected proposals for schools management, altogether, situates constructivism at the level of a schooling pedagogy in terms of Benner (1998: 175)

Nowadays due to the displacement of pedagogy by educational researchers, didactics has gained recognition in many countries as a valuable theoretical source for the interpretation and orientation of the teaching and learning process. However, in Mexico, this pedagogical discipline has not been appreciated in its full extent in certain educational levels like the higher normal schools educational system as revealed during the academic work along the time with the 1999 curriculum, in the “Escuela Normal Superior de Jalisco”; which sustains the formation process of teachers for the different categories of middle schools. There is not a systematic inclusion of didactic contents in the degree programs of study, neither is there a well-organized updating plan for its professors improvement in pedagogical culture, as a whole, and in didactical issues, in particular.

There still remains certain reluctance to comprehend didactic in terms of a scientific pedagogical discipline, academic work keeps on thinking it in the rank of the technical rationality or of an art, apart from theoretical thinking as if this were possible even in art creation.

Didactic conceived as a pedagogical theory about teaching, needs a critical analysis of its historical background in order to find new answers to current obstacles to learning. Briefly speaking, De Camilloni (1996) classifies the contributions in this field within two categories, respectively the classic and the new agendas. During the classic agenda most of the problems, occurring prior to the 1970's and even during the 1980's, were like these: How is a class planned? How can teaching be improved? How can the programs of study be changed? Therefore, accordingly, these questions were answered with instrumental or pragmatic solutions which, obviously, did not contribute to the genuine comprehension of the teaching and learning processes. Other discussions in site were about objectives, contents, curriculum, activities and evaluation and the pedagogical reflection of the time was sustained by the great importance given to the psychological explanations of how students learn.

The new agenda, on its part, embraced since the 1980's by researchers like A. Díaz Barriga, M. Apple, W. Carr, S. Kemmis and others (Camilloni, 1996, p. 93); has followed a quite distinct approach, seeking to comprehend underlying factors of learning and seeing necessary and urgent to analyze and collectively discuss what is implied in

the curriculum dimensions, specifically the hidden curriculum, how the learning contents are embedded within the method and how theory and practice are interconnected in the process of knowledge construction. Of course, this agenda fosters reflections and debate from the, philosophical, epistemological, political, ideological and pedagogical dimensions of teaching. In this respect, it sounds important to quote Camilloni, as saying: "... to make teaching a comprehensive process, it should stimulate the development of reflective processes, the recognition of analogies and contradictions as well as a steady and serious epistemological analysis" (1996, p. 97)

Having discussed along this writing about why experience, reflection, pedagogy and didactic altogether, are important resources for educators, there is room now to specifically think about other contents of reflection in classroom settings in order to enlighten the recognition and interpretation of certain educational problems. In this respect, who dares to deny that the concept and practices of a well understood evaluation has to do with the philosophical distinction between judgments of value and judgments of fact? And that the acceptance of the first view orients us towards interpretation, in search of comprehension? And the second, on the contrary place us in the positivist view that demands that everything must be observable and measurable? Thus, the latter does not provide pedagogical criteria when our purpose is to comprehend the underlying factors that affect the learning process. Due to being a process, learning is dynamic and occurs in long-term periods, implying conceptual changes and schemes transformations, as has been said in the cognitive and psychogenetic pedagogical perspectives of the constructivism movement.

This lack of distinction between the hermeneutic-phenomenological view as opposed to the positivist philosophy, has resulted in practices in which evaluation has more to do with gathering performance evidences to grade the students' effort (assessment), instead of promoting reflection intended to help students recognize what they have learned, how and why and if they have not learned, give them clues as a guide to prompt reasoned answers (evaluation). This confusion between evaluation and assessment practices is just an example among many concepts to which pedagogy has much to say in order to reveal voids and misunderstandings.

These objects of reflection have to do with questions like, what pedagogical perspective has the teacher relied on to modify his /her planning in action? Did he / she really make a conscious decision? What psychological explanation of learning is the basis for my sequence of activities? How does he or she conceive knowledge? Did the practitioner differentiate between assessment and evaluation? What method, strategy or technique could be the best in this specific situation? And so on.

### **Concluding reflections**

Since the beginning and along a number of pages I exposed and discussed the concept of experience within three philosophical approaches, being the first the classical Greek tradition which characterizes the now named ingenuous realism, then the English empiricism conception drew my attention and linked it to certain educational practices still in use nowadays, in spite of their limited significance due to its instrumental rationality. Finally, I accounted for Dewey's view that has oriented educational reflection since the 20<sup>th</sup> century and, as I inferred, substantially agreed with Piaget's explanation of how people produce knowledge. Then, experience has been studied mainly in a cognitive perspective, however, I want to point out that there is a hidden dimension almost forgotten in the present time discussion; experience is not only a cognitive object of study, it has also to do with norms, values, attitudes and social representations and, in such respect, experience is crossed by false perceptions.

These ideological perceptions are internalized in the individuals' minds; let us think of labor workers, housewives, teachers, professors, architects, or whoever else, and they are constituted in codes that function at the time of interpreting reality. In sum, in terms of Carrizales:

Alienated ideology gives its contents to the alienation of experience.... The alienated teaching function is characterized by negating the existence of different ways of thinking and acting and then it orients the students' activity through the road of certainty and security. Also, alienated experience, he says: takes the notion of simplicity as a core element of its method .... In teaching practices focused on what is easy to understand, it bounds us to ignore the hidden side of actions. It is implied, everything seems to be evident...we have

been educated to see what is simple, that is why we do not see the complex elements because they are hidden to our possibilities: Hidden to our logical way of thinking.<sup>4</sup>(1984, p. xx)

Then, as a way of changing from passiveness and simplicity to liberating learning settings, the author (Carrizales: 1984) proposes to over valorize the creation of states of confusion during the teaching and learning process. For instance, he said:

... a state of confusion creates crisis of values within the frame under which we reflect. Confusion should be understood as crisis in values and not trusting the traditional knowledge and its way or logical thinking; it should be shared among students and teachers (p.49)

Carrizales' asserts are valuable due to the recognition of a hidden dimension that negates neutrality in the act of reflection and invites us to create "critical consciousness" and, in sum, ideological crisis with a problem posing educational process (Freire) in our teaching and learning processes, as far as I understand, but strengthening his proposal, by means of eliciting states of cognitive and socio-cognitive crisis as well, in terms of Piaget and Vygotsky.

The traditional teacher-students relationship with seats arrangement in rows disposes students to passive listening of teachers' explanations and prevents them from freely participating expressing their views as well as interacting among themselves. A class so organized does not provoke any conflict to students, they just adapt to how teachers want them to behave and learn; a "banking education" style prevails (Freire). A quite different class organization, where students experience affective-cognitive conflicts, in their effort to understand the new class setting, is the one that can be promoted by the operative group methodology which historically originated in the so called "Rosario experience"<sup>5</sup>. Pedagogically speaking, operative group demands the

---

<sup>4</sup> Carrizales wrote his essay in Spanish, the translation is mine.

<sup>5</sup> In Rosario, Argentina, in 1943 a strike occurred in a hospital and the patients were left without nurses' assistance, but when those patients were aware of what was really happening, they discussed alternatives on how to receive their nursery assistance and decided to help each other as if they were male or female nurses. In spite of having passed so many years, the operative group renewed and has shown to be a very meaningful methodology due to its background based on the French Institutional Pedagogy as well as Critical pedagogy principles and contributions from Argentinean studies on social

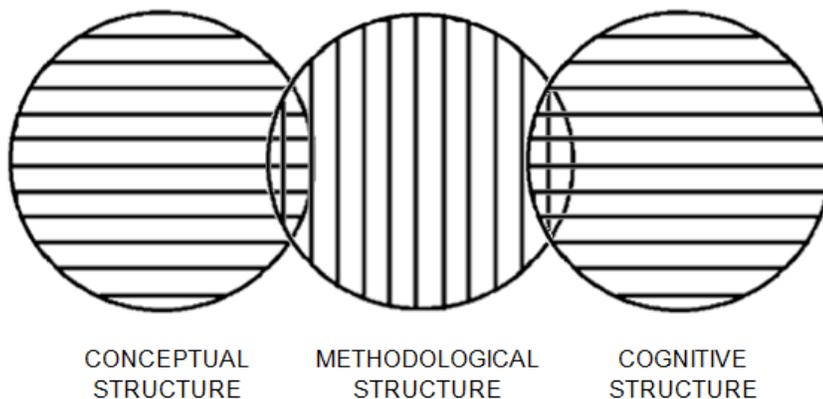
teacher to fulfill the role of a coordinator whose function is to interpret the underlying factors that are affecting the group in their effort or reluctant attitude for self-organization to carry out a course of studies in a non-directive situation. This methodology is definitely based on the groups' empowerment for self-organization ("autogestión" in Spanish) and their capacity for making decisions on how to develop a course of studies.

On the other hand, after having reviewed readings about teaching and research on reflective practice, I arrived to the conclusion that a great deal has been written on why and how it is important to reflect "in and on action" and how to systematize information in different levels of reflection as well as how reflection can be fostered from different disciplines. From these readings I wondered why there is not much or sufficient information oriented to the construction of contents of reflection in and for the teaching and learning practice at different schooling levels, but specifically in higher education.

The so called sciences of education can contribute, of course, to reflection, but the contents of this mental action are, I said, of a pedagogical specificity. Thus, in different parts of this essay, I discussed why and how pedagogical thinking can enlighten a better understanding of the quotidian problems that are currently happening in education, in different school levels and in classroom settings. To make clear what I meant by pedagogical theoretical reflection I posed along the essay a series of problems as questions that might have gotten feasible answers within the paper itself. Other questions, however, perhaps only drew the reader's attention for a while and were left without answer until they could be looked up in specialized sources.

The referred questions were: how do adolescent students learn in my subject? How can certain learning contents be made comprehensible, considering logical, psychological and epistemological connections? Why do we think in strategies instead of methods or methodology most of the time? Do strategies really exist or are they personal constructions? These concerns can be briefly replied though: Student's learning depends on a variety of variables (Ausubel, 1983) and the question the teacher could ask himself / herself would be what do I want my students learn? Or, otherwise, what and how do I want to teach my students? The teacher's choice gives an idea

whether planning and classroom activities are students-centered or teacher-centered. Unlike the first question, which focuses in creating a learning environment, where the students participate and interact among themselves and with the teacher, the second one tends to make us believe that learning depends on the effectiveness of teaching, i.e. the teacher's ability for transmitting information to an attentive and noiseless class. Also, the worrying about how to make learning contents comprehensible depends on a variety of theoretical and contextual factors. Educational researchers, on the one hand, and outstanding pedagogical theorists, on the other, have revealed hopeful outcomes, reflections and suggestions at our reach in different reading resources. Epistemological thinking has proved to be highly important in educational reasoning allowing us to derive some clues for organizing the teaching- learning process. For instance, Remedi (1993) and Cassarini (1999) have pointed out that the first action a teacher needs to take is to analyze the logical structure of the discipline that is to be taught, i.e. its inner logical organization given by its core and subsidiary concepts, the levels in which they stand, their syntactic-semantic relationships and the kind of knowledge they represent, organizing them in the categories of concepts, facts, axioms, values, theories and theorems, but in a personalized effort to integrate up to date knowledge. Having done this, in the frame of philosophy of science, a teacher needs to carefully think about the students' psychological development as a whole and possibilities for grasping and comprehending the subject matter. Having related with this process the object of study with the subject of study, the teacher needs now to reflect on the didactic methodology suitable for making such contents comprehensible by the students. Summing up, Remedi (1993) illustrates the described process as shown in the following scheme:



Now regarding the correctness on the current use of strategies instead of methodology, we could follow two analytical approaches for finding reasonable theoretical basis that would help us in making right decisions. First, we could look up specialized pedagogical discourse about such distinction and their associated concepts, beginning with the pioneer work of Diaz Barriga (1984) who reflectively criticized the teaching methodology in the educational reform due to its instrumental rationality fundamentals; and of other outstanding authors like Edelstein (1996) who gives us a brief account on how the use of strategy in the educational field originated:

.... While the pedagogic field developed linked to philosophy, there were clear references to the topics of method and methodology from a didactical perspective. When pedagogy separated from philosophy and otherwise passed to be closely linked to psychology and sociology, references to strategies, instead of methods and their associated concepts, appeared in the educational field (Edelstein, 1996, p. 87)

Secondly, it would reveal useful to do a review of recent educational discourse in Mexican education, from a historical perspective. During the seventies and the eighties of the twentieth century, it was common to think in terms of methodology and consequently in methods and techniques for classroom work; strategy was rather a strange concept more used in English language countries when talking about teaching; this was so mainly because of their lack of a didactical tradition. It is inferred that the concept of strategy in educational practices arrived along with the globalization discourse but the problem nowadays is the broad and undifferentiated use it has acquired. It has been laxly used in a variety of situations, making it sometimes synonym of activity, of a single action, a simple procedure, and many other wrong uses. Its pluralized connotation has made us think there is a strategy ready for every need, being just at our choice, as if they were not personal and even negotiated constructs.

Strategy is a holist concept that needs to be made operative with an action plan, including a set of diverse elements. A single strategy is enough if it is constructed with pertinent theoretical basis, clear goals to achieve, a sequence of actions and activities as well as pertinent techniques and resources; it is desirable to return to the singular meaning the concept had in its military origin. Once again, strategies do not have

isolated existence; there is not a repertoire from which to take the right ones needed for a particular context and situation. Teaching and learning strategies must be personally constructed to make them adaptable to the specific classroom setting and the students' characteristics.

Now, to finalize, it would be pretentious to say this writing fulfilled all the promises pointed out in the introduction, at their full extent. However, a substantial effort was made to describe, explain and somewhat discuss most of the topics; while the remaining ones were only accounted for in a general sense and were left for another agenda. The latter should deserve a particular place where the core ideas and proposals created within the pedagogical thought could be analyzed in its philosophical and historical strains and, particularly, the great intellectual production in the contemporary pedagogical currents. However, those readers interested in continuing learning more on the object of study there is a rich bibliography suggested.

## References

- Ausubel, P. Joseph. N, & H. Hanesian. (1983). *Psicología educativa; un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Benner, D. (1998). "¿Qué es la pedagogía escolar?" En: *La Pedagogía como ciencia; teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Carrizales, C. (1984). "Alienación y cambio en la práctica docente"; en *Foro Universitario* No. 45, Época II. Año 4, agosto 1984. México: STUNAM, pp. 40-49.
- Cassarini, M. (1999). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.
- Cerocki, A., Tennekoon, S. & Pena, A. (2014). "Research and Reflective Practice in the ESL Classroom: Voices from Sri Lanka"; in <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol.39/iss4/2>
- De Camilloni, A. (1996). "El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva Agenda". En: De camilloni A. et al *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. México: Paidós.
- Dewey, J. (1938). *On experience, nature and Freedom (representative selections)*. New York: The Library of Liberal Arts.

- Dewey, J. (1944). *Democracy and Education; an introduction to the philosophy of Education*. New York: the Free Press.
- Díaz, Á (1984), “Lo metodológico: Un problema sin respuesta”; en *Didáctica y Curriculum*. México: Nuevomar.
- Díaz, Á. (1990). “Dos tendencias pedagógicas. Aportaciones para el análisis de la licenciatura en Pedagogía en la UNAM; en A. De Alba (Coord.), *Teoría y Educación; en torno al carácter científico de la educación*. México, UNAM / CESU.
- Durkheim, E. (1990). “Naturaleza y Método de la Pedagogía”, en *Educación y Sociología*. México: Leega.
- Edelstein, G. (1996). “Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo”; en De Camilloni, Alicia W. y otras (1996), *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Bs. Aires: Paidós.
- Freire, P. (2000), *Pedagogy of the oppressed*. New York, The Continuum International Publishing Group Inc. Translated from Portuguese to English by Myra Bergman Ramos.
- Gardner, J. (1996). “Hume”; in *Sophie’s world; a novel about the History of Philosophy*. London, England, Phoenix editorial.
- Hernández, F. & Sancho, J. (1996) “Visiones sobre el aprendizaje”; en *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. México: Paidós.
- Medel B., J. (1994). “Una aproximación al concepto de pedagogía. Caracterización de la pedagogía política”; en *Memoria del Coloquio La Pedagogía Hoy*. México: UNAM.
- Mills, W. (1986). “Sobre artesanía intelectual”, en *La imaginación sociológica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Navarro, B. & Castelar, C. (1994), ¿Pedagogía o Ciencias de la Educación?; en revista *Educación* Año 2, número 5, enero-marzo. Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco. .
- Navarro, B. (1994). *Las estrategias de aprendizaje y el conflicto estructurante en la práctica docente* (Cuadernos de Educación No. 1) Guadalajara, UDG / Coordinación de Licenciaturas con Enseñanza Incorporada.

- Navarro, B. (2014a). "The role of experience in reflective educators"; essay elaborated as final product for the five-week online course berkeleyx: ColWri2.2 Principles of Written English Part 2. Berkeley University; completed on February 28th, 2014. Unpublished
- Navarro, B (2014b). "The content of reflection in higher education"; essay submitted as final product for the five-week online course berkeleyx: ColWri2.1 Principles of Written English Part 1. Berkeley University; completed on October 25th, 2014.
- Navarro, B. (2014c). Cuadro Analítico "El proceso de Enseñanza-aprendizaje según diferentes paradigmas psicoeducativos". ENSJ, documento de apoyo al trabajo colegiado febrero-marzo, disponible a petición en: benito\_teacher@yahoo.com.mx.
- Pérez, R. (1993). "Principios epistemológicos de la Pedagogía Crítica desde la óptica de Henry Giroux y Peter McLaren". En: Horacio Cerutti Guldberg (Coord.) *Filosofía de la Educación. Hacia una Pedagogía para América Latina*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ponce, V. (2009). *Reflexividad de la práctica en la formación docente, estudio de caso*. Guadalajara, México: Amate editorial.
- Remedi, E. (1989). "Construcción de la estructura metodológica"; en: *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. México, UNAM/ Escuela de Estudios Profesionales Iztacala.
- Waters, M. (2005). "Schön and reflective practice". In: <http://www.resources.scalingtheheights.com/Schon%20and%20Reflective%20Practice.htm>.
- Weiss, E. (1990). "Pedagogía y Filosofía hoy"; en Alicia de Alba (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM/CESU.
- Xirau, R. (1977). "El camino de la experiencia"; en: *Introducción a la Historia de la Filosofía*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

## **Diagnóstico sobre los Documentos Receptionales: Unificación de Criterios**

Mónica Miramontes Sánchez<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Profesora de la Escuela Normal de Educadoras de Guadalajara. monmiramontes@gmail.com

### **Resumen**

El presente artículo tiene como finalidad presentar sugerencias en relación a la construcción del ensayo analítico, denominado Documento Receptional, con el cual los estudiantes de las Escuelas Normales obtienen el grado de licenciatura. Existen de manera oficial, textos que contienen las orientaciones académicas para la construcción del documento receptional, sin embargo, los asesores tienen criterios particulares respecto a la orientación en la construcción de éste, por lo que es necesario que los profesores-asesores y los catedráticos en las Escuelas Normales realicen acciones intencionadas para que los productos de las reflexiones de dichas acciones se puedan incluir en los Documentos Receptionales, infiriendo que con ello se puede elevar la calidad de los documentos y que los futuros docentes hagan evidente que desarrollaron los rasgos del perfil de egreso que mencionan los programas educativos.

**Palabras clave:** Documentos Receptionales, diagnóstico, criterios.

### **Introducción**

La modalidad de titulación para los estudiantes de las Escuelas Normales en el plan 97 y 99 de las licenciaturas en educación primaria y preescolar respectivamente, es un ensayo analítico explicativo, a pesar que existen documentos oficiales con los lineamientos y las orientaciones académicas para la construcción de dicho ensayo analítico, la interpretación de cada asesor y cada sinodal es diferente, lo anterior puede deberse a que, entre los catedráticos hay diversidad de perfiles académicos, razón por la cual cada uno tiene un enfoque y estilo de acuerdo a su formación.

Esta situación ha provocado que cada asesor enfatice aspectos que en su opinión, formación y experiencia, deben predominar en el acompañamiento para la construcción del Documento Receptional con los estudiantes de la Escuela Normal. Esta situación ha provocado que haya amplia diversidad de criterios en la construcción

del documento recepcional y deja al descubierto la carencia en la calidad de los mismos, tanto en aspectos de forma como de fondo. De lo anterior se generan las siguientes preguntas: ¿Cómo lograr que efectivamente el saber académico se convierta en un componente de la acción? ¿Cómo hacer que los asesores y docentes re-signifiquen sus competencias docentes en relación con la parte reflexiva del estudiante?

### **Contexto institucional**

El plan de estudios para la Licenciatura en primaria y preescolar 1997, y 1999 respectivamente estipula actividades académicas formativas fundamentalmente: las escolarizadas que se enfocan a los aspectos teórico-metodológicos, filosóficas, didácticas que se desarrollan a través de cursos básicos; las de acercamiento a la práctica docente y las de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Estas actividades contribuyen a conformar los rasgos deseables del perfil de egreso: Habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación preescolar, competencias didácticas, identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. En el último año de la licenciatura los alumnos cursan dos asignaturas: Seminario de análisis del trabajo docente I y II y Trabajo docente I y II. Es en estos espacios curriculares donde se construye el Documento Recepcional, que es una de las actividades de estos cursos.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar plan 99 exige como única modalidad de titulación un ensayo analítico explicativo, éste se elabora en el transcurso del último año de la licenciatura a través del análisis de las experiencias obtenidas en el jardín de niños como actividades en condiciones reales de trabajo. A pesar de que la elaboración del documento recepcional debe ser un proceso formativo, además de un ejercicio intelectual que requiere rigurosidad, sistematicidad, coherencia y fundamentación de las afirmaciones que en él se expresan, de acuerdo a lo observado no es así. Al revisar los documentos recepcionales de las alumnas de la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara se puede encontrar lo siguiente: La

coherencia entre el tema y las preguntas; lo que se sistematizó, la propuesta que se hizo y sus resultados.

### **Características del documento recepcional:**

El documento recepcional es un ensayo de carácter analítico y explicativo en el que las estudiantes expresan una visión particular sobre un tema, exponen ideas, reflexiones y puntos de vista personales sobre sus experiencias docentes, fundamentados en argumentos; este escrito se caracteriza también porque refleja el pensamiento genuino de su autor (Secretaría de Educación Pública p. 14).

El Documento Recepcional debe ser el resultado de un proceso sistemático de selección, jerarquización y discriminación que requiere de un soporte teórico, metodológico y técnico, sólo desde ese lugar es posible convertir a la práctica en un objeto de estudio susceptible de ser analizado y transformado.

En las orientaciones académicas para la construcción del documento recepcional se expone que como resultado de este proceso las futuras educadoras obtengan un documento cuyo contenido esté basado en un esfuerzo intelectual real, en lo que son capaces de hacer y que, básicamente, sea un ejercicio de aprendizaje estrechamente vinculado con su experiencia y con una reflexión verdadera sobre lo que hacen y observan. (Secretaría de Educación Pública, 1999, p. 31).

...debe entenderse como un ejercicio intelectual derivado de la reflexión sobre la práctica, para analizar a profundidad y explicar –con base en la experiencia y en los aportes teóricos pertinentes– un problema educativo concreto que dé cuenta de las condiciones reales en que se realiza la labor docente, de los factores que intervienen e influyen en ella, de las relaciones que se dan entre dichos factores y de las formas en que funciona y se organiza el jardín de niños (pp. 13-14).

### **Enfoque**

El sentido (...) es que constituye una importante experiencia de aprendizaje... las estudiantes ejercen las capacidades de percibir sucesos, pensarlos reflexivamente, analizarlos, plantear argumentos y comunicarlos

por escrito. La elaboración del documento recepcional debe coincidir con las finalidades de la formación inicial y con el perfil profesional.

(...) las estudiantes desarrollaran... planteamiento de problemas y elaboración de explicaciones acerca de hechos o procesos de la realidad educativa concreta (...) permite conjugar los dos aspectos que integran una verdadera formación profesional: la teoría y la práctica.

La elaboración del documento recepcional debe coincidir con las finalidades de la formación inicial y con el perfil profesional. El interés personal por estudiar a profundidad un tema o problema educativo está vinculado con la necesidad de conocer más sobre el mismo, de comprenderlo en su naturaleza, sus orígenes o sus implicaciones en el proceso educativo de niñas y niños. (Secretaría de Educación Pública, 1999, p. 13-14).

Se realizó un análisis comparativo de la generación 2012, el total de documentos realizados por las estudiantes fueron 79 y se revisaron 25 aspectos. Lo más relevante es lo siguiente: Como fortalezas se encuentra que el 100% de los Documentos Receptoriales tienen ubicación del contexto, 89% presentan preguntas centrales, pero sólo el 66% da respuesta a las preguntas; el 81% describen un problema, sin embargo, no dan cuenta del proceso para llegar a él.

Como debilidades se detecta que: el 47% de las estudiante no incluye en sus documentos una metodología de la investigación, y cuando se les cuestionaba al respecto denotaban verdadero asombro, no eran conscientes de su proceso investigativo, el 73% presenta un diagnóstico grupal, sin embargo, no presenta un diagnóstico del problema, y sólo el 43% hace referencia a un diagnóstico para detectar el problema; el 31% hace un diagnóstico final. El 57% tiene referentes teóricos, pero solo el 54% se apega al estilo editorial de la APA. El 47% incluyen elementos contenidos en sus diarios de campo. El 65% hace referencia a alguna competencia del perfil de egreso de la licenciatura en educación preescolar, es decir, el 45% no esta consciente de su proceso de mejora. El 59% hace referencia a un tema que se

encuentra en los programas de educación preescolar, es decir, focaliza una temática y el 41% no lo explicitó. Por lo expuesto anteriormente se hace imperiosa la necesidad de plantear criterios para la mejora en la construcción del documento recepcional.

### **Propuesta**

El documento recepcional debe componerse con las siguientes partes como mínimo posible: Introducción, tema de estudio, desarrollo del tema, conclusiones y bibliografía. En este sentido se describe a continuación lo que cada apartado debe contener para lograr una mejora en la calidad de los documentos recepcionales de los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar

### **Elementos de la Introducción del Documento Recepcional**

En primer lugar este apartado debe iniciar con la descripción de los *Propósitos de la investigación*, es decir, en esta sección se debe delimitar lo que se pretende indagar, acotado con claridad, de tal modo que se enfatice lo que se desea abordar. A continuación se debe describir cuáles de los *Propósitos del Programa de Educación Preescolar* se va a intencionar o favorecer con la construcción del Documento Recepcional, así como el campo formativo, aspecto, manifestaciones, etc. Es importante mencionar que debe ser congruente con tema/problema investigado.

Otro elemento que es imprescindible en este apartado del Documento Recepcional es el *Perfil de la Licenciatura de Educación Preescolar*. Dado que las estudiantes están cursando esta licenciatura, se debe tomar en cuenta por lo menos alguno de los rasgo del perfil de egreso, acorde a lo que se pretende investigar. Sin embargo, es necesario que hagan la transferencia de conocimientos enfatizando las habilidades que desean fortalecer o desean evidenciar. El último elemento que debe incluir la introducción es la *Metodología utilizada para elaborar su Documento Recepcional*. En los lineamientos para la elaboración del documento recepcional no se especifica que se tenga que abordar la metodología de investigación, es necesario que las estudiantes sepan que al realizar el ensayo analítico hacen un documento similar al reporte de una investigación, que además se solicita una estructura del trabajo similar a la investigación: observación, análisis, diagnósticos, investigación documental y de

campo e indagaciones con instrumentos como entrevistas; además de lo anterior, el Documento Recepcional debe tener un cuerpo teórico que permite darle más sustento a las afirmaciones de las estudiantes, lo pone en contraste con la parte empírica que ya ha puesto en práctica y emite juicios argumentativos que dan soporte real de un hecho o suceso.

### **Tema de Estudio:**

El tema de estudio es un apartado del ensayo analítico explicativo que, como sus palabras lo dicen, debe centrar la redacción en describir aspectos que ha encontrado, qué le gustaría investigar, con qué problemáticas se ha enfrentado, inquietudes, frustraciones, en qué contexto centra su trabajo, debe mostrar al lector cómo es ese ámbito educativo, social, institucional, que le interesa indagar si es que le incumbe para el tema elegido en la construcción de su Documento Recepcional, debe ser congruente para los fines que persigue.

**Tema:** En las especificaciones de los lineamientos podemos observar que se habla de "tema o problema", sin realizar una puntualización conceptual precisa sobre este apartado de los documentos recepcionales a construirse, por lo que esta situación ha dado lugar a polémica, ambigüedad, dificultades, por cómo fue planteado en las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional: "tema o problema".

Seleccionar un tema o en su caso objeto de estudio debe implicar para el estudiante, un gusto, una necesidad por abordarlo, un interés como marcan las Orientaciones para la Elaboración del Documento Recepcional, genuino del autor, el estudiante hace una inmersión a su práctica, hace una práctica en *condiciones reales de trabajo* lo que implica que sea el protagonista, el conductor de su proceso, es donde converge lo teórico con lo experimental, es donde pone en juego, la reflexión, argumentación, la crítica. Ya no es suficiente una descripción de la situación problemática, sino que es necesario problematizar su realidad. Pero también resulta complicado verse a uno mismo dentro de una situación problemática, mantenerse con un sentido crítico, ser juez y parte, atender el punto de vista del asesor o de la maestra titular del grupo. En mi experiencia al visualizar estos escenarios infiero las dificultades

para la educadora en formación para hacer transferencia de conocimientos teóricos a la práctica y plasmarlo en un escrito.

Por qué se dice "tema o problema": en el sentido estricto, se puede inferir que si opta por un tema el estudiante tiene un interés por cierto ámbito, y quiere poner a prueba algo. En una situación específica. Sin que sea esto una necesidad derivada de un diagnóstico/y una problematización. Esto ha sido una realidad constante en nuestra institución. Sin embargo también hay asesores que orientan a la estudiante a la problematización.

Si es un problema este subyace de un estudio previo: diagnóstico inicial (conocido como diagnóstico grupal o individual que en educación básica se realiza al inicio del ciclo escolar para partir entonces en el caso específico de preescolar por qué campo formativo debe intencionarse). Es el paso intermedio entre el reconocimiento de una dificultad enfrentada y el planteamiento del problema, es un recorte de la práctica docente en función de una dificultad, su relevancia y el interés por abordarlo.

**Problema:** Como señala Sánchez (2004), problematizar es un proceso de distanciamiento que le permite al estudiante visualizar lo que sucede en la realidad de un objeto de conocimiento, esto conlleva a un ejercicio de análisis, argumentación y reflexión teórica. Los problemas no existen *per se*; este mismo autor sostiene que la problematización “es uno de los grandes quehaceres de la generación del conocimiento (...) es un proceso que se describe como: un cuestionamiento del investigador, una clarificación del objeto de estudio, y un trabajo de localización/construcción del problema de investigación” (p.131), en este sentido, si bien la realidad está ahí, es el acto de indagación científica lo que nos permite re-descubrir dicha realidad para construirla como un problema; Bachelard (como se citó en Sánchez, 2004) afirma que “ante todo, es necesario saber plantear los problemas y dígame lo que se quiera, en la vida científica los problemas se plantean por sí mismos (...) nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye” (p. 135).

**Diagnóstico:** ¿Para qué el diagnóstico?, ¿Qué tipo?, ¿Cuál es la finalidad? La intención en educación al proponer a los diagnósticos es con la finalidad de distinguir los fenómenos educativos sobre los que se desea incidir. Es necesario poner a consideración y determinar la finalidad o con qué propósito se va a realizar el

diagnóstico. Es una herramienta que nos permite explorar, medir y tomar decisiones en la intervención educativa.

Las intervenciones de los maestros en formación en el último año de la licenciatura inician en el mismo calendario que los alumnos de educación básica. Realizan entrevistas iniciales, diagnóstico grupal e individual, reuniones con padres de familia, participan en los Consejos Técnicos Escolares entre otras acciones. Proponen, diseñan, aplican y evalúan actividades junto con la educadora tutora (la educadora responsable del grupo en el que realizará su práctica la estudiante). Tiene la oportunidad de realizar el diagnóstico inicial del grupo y el individual, de allí puede surgir la necesidad de identificar alguna problemática, o varias. Esto proporciona insumos para detectar deficiencias y fortalezas en sus habilidades didácticas. En el contexto de la elaboración del documento recepcional entendemos que éste es un proceso distinto, pero conectado ineludiblemente a la evaluación o la intervención, se pretende que en la construcción del Documento Recepcional tenga un proceso de indagación, donde el alumno ponga en juego habilidades para observar, describir, clasificar, predecir, explicar; el comportamiento de fenómenos educativos; entonces podemos sostener que su realización permitirá evidenciar inicialmente los problemas de la práctica educativa (Mari, 2001; Buisán y Marín, 2001).

En las orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional hace referencia al tema o problema, es aquí donde adquiere relevancia el diagnóstico para la toma de decisiones porque si éste es una herramienta que nos permite tener información, entonces se debe mejorar e incidir en la práctica educativa.

### **Diagnóstico para detectar el problema**

Si el propósito de elaborar un ensayo analítico explicativo es entonces detectar algo y en consecuencia mejorarlo, se debe hacer con humildad y tomando en cuenta a la ética, que por cierto es otro de los rasgos del perfil de egreso, reconocer que no todo sale bien, implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre; exige llevar un diario personal en el que se registran nuestras reflexiones.

Es necesario presentar evidencias que lleven a demostrar que realmente se está presentando una deficiencia, debilidad, carencia. Esto a través de instrumentos como el diario de campo, registros, videograbaciones, evaluaciones que permitan a los estudiantes hacerlo de forma sustentada, argumentada a través de dichos instrumentos. Esto suele ser una debilidad en los documentos recepcionales.

**Delimitación del problema:** Se trata de acotar la problemática a estudiar, de reducirla, enfocarla hacia algo específico. Se asume que, al tener la oportunidad de intervenir la práctica desde el inicio del ciclo escolar, el estudiante está en la posibilidad de tener el panorama amplio del proceso diagnóstico inicial, de detectar cuáles son las debilidades del grupo; de ir analizando su práctica para ver qué aspectos le están siendo un obstáculo. Por lo que es necesario un acompañamiento real del maestro asesor para juntos ayudarlo a clarificar aspectos que no son tan obvios en la intervención docente.

Esto permite observar el desarrollo de uno de los rasgos del perfil de egreso que referente a la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Lo que se busca es que el estudiante desarrolle su capacidad para utilizar instrumentos que le permitan levantar registros de observación, de ahí que para observar se requiera de un método, técnica e instrumentos de acopio que permita recuperar y sistematizar evidencias acerca de la cultura escolar o de las prácticas escolares que se desarrollan en las escuelas de práctica.

Entonces, ¿Cuál es el papel en el acompañamiento del asesor con el estudiante normalista en este proceso? En este sentido la *observación participante* es una herramienta importante en tanto técnica de acopio de información que permite documentar, sistematizar datos desde dentro de los escenarios. Metodológicamente, la observación participante ha sido una técnica fundamental usada en la perspectiva de la investigación etnográfica (Erickson, 1998; Geertz, 1999; Taylor y Bogdan, 1998; Bertely, 2001). Esta herramienta le proporciona insumos al asesor para ser el *ojo externo* que está implícito en la problemática del estudiante.

De acuerdo a este planteamiento la etnografía y en particular la técnica que utiliza la observación participante, tendrá que contribuir inicialmente a que el estudiante afine sus habilidades intelectuales e investigativas para levantar registros y leerlos en

contexto. Para ello es imprescindible la revisión permanente de teorías y conceptos que le permitan comprender prácticas situadas. Se trata de develar la cultura del otro, del observado. El estudiante normalista toma a la práctica como su objeto de estudio, de observación y participación (Lozano y Mercado 2009).

De acuerdo a la propuesta construida por Fierro, Fortoul y Rosas (1999), se deben de realizar categorías de lo macro a lo micro, es decir un *árbol problema*, en lo particular en la Escuela Normal de Educadoras de Guadalajara hemos utilizado este método, lo que ha permitido que las estudiantes clarifiquen cómo delimitar el problema. Las estudiantes deben conocer los núcleos y las líneas temáticas en las que puede acotar más su objeto de estudio, visualizar cuál o cuáles competencias del perfil de egreso desea tomar en cuenta para fortalecerlas, qué rasgos del perfil del programa preescolar desea potencializar y que propósitos desea proponer.

Con esta propuesta lo que se pretende es que el estudiante cuando esté en el preescolar, observe la realidad educativa, en la cuál cada uno de los elementos que integran la totalidad de dicha realidad puede ser un problema para abordar en el Documento Recepcional, sin embargo, es la tarea del asesor ayudar al estudiante a entender que sólo algo muy pequeño vamos a llevarlo a eso que queremos componer.

Por lo tanto es necesario hacer ejercicios de reflexión docente, esto puede suponer que es una acción sencilla, en cierto modo porque la reflexión se asocia más a la valoración de la acción; cada uno de nosotros reflexiona lo que es importante o significativo; regularmente esa reflexión aparece siempre ligada a un momento, una acción, un discurso o un suceso en particular. Cuando se trata de reflexionar la propia práctica, este ejercicio se complica, particularmente porque no estamos acostumbrados a mirar hacia el interior. Pero, si la reflexión obliga a pensar detenidamente, a meditar acerca de algo, si como lo han expuesto Torres y Jacson (2001), los maestros nos vemos más en la inmediatez, la rutina y la repetición.

Existen varios factores y demandas que surgen desde el ámbito pedagógico, administrativo, social o cultural, que van marcando el estilo de nuestra forma de intervenir la práctica, por lo tanto habrá que comenzar a mirarla críticamente, lo cual requiere tener herramientas teórico-metodológicas y desarrollar competencias que impacten en el desarrollo de habilidades intelectuales. Pero: ¿cómo se orienta a la

definición de un tema o problema?, ¿cuál es su origen?, ¿cómo se argumenta, sistematiza?, ¿cómo da cuenta de su intervención?, y sobre todo ¿cómo se hace para lograr la coherencia, pertinencia entre el tema y todo su desarrollo? Estos cuestionamientos constituyen el problema en la Escuela Normal para Educadoras de Guadalajara, cada asesor interpreta y enfatiza según sus posturas académicas (entiéndase esto como formación profesional de cada uno de los asesores), la coherencia interna entre el origen del tema y la pregunta; lo que se sistematizó, la propuesta que se hizo y sus resultados.

**Tema y preguntas:** En las orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional se estipula como modalidad de titulación un ensayo analítico explicativo, donde se dé cuenta de sus experiencias al estar en la escuela de práctica, sin embargo, no se especifica qué tipo de investigación se requiere. Por lo que los asesores interpretan, dirigen y orientan según su visión y experiencia. La realidad es que las dificultades que hemos encontrado en la construcción de los Documentos Receptionales son capítulos con marcos teóricos que carecen de sustentos teóricos y ensayos que se polarizan a lo empírico. La riqueza de esta modalidad de titulación es que permite al estudiante normalista revisar vasta literatura durante la licenciatura y realizar una confrontación con la realidad al ir a la escuela de práctica, vivenciar la realidad y confrontarla con lo que la teoría sostiene para después argumentar y proponer intervenciones educativas para las problemáticas observadas.

El documento recepcional en la estructura hace referencia a elegir un tema y a plantear preguntas, partiendo de que debe formar en un perfil de egreso que contempla desarrollar competencias profesionales, y a pesar de que el Documento Receptional no es, en mi opinión una demostración de ello, sí tiene que dar cuenta de éstas. En este apartado como en los demás, las habilidades intelectuales se deben exponer, no sólo como una descripción, ya que además es analizar, criticar, exponer posturas y me atrevo a decir que esto es la parte rica de la modalidad, entonces al realizar, diagnósticos, hacer estudios de contexto, diseñar, aplicar y evaluar situaciones didácticas, organizar actividades con padres de familia, deben generar en las estudiantes inquietudes, dudas que las lleven a plantearse preguntas y a definir un

tema y a problematizarlo, no es por generación espontánea. Lozano y Mercado (2014), proponen lo siguiente:

Problematizar la práctica implica dar cuenta de nuestras preocupaciones y describirlas (...) Hacer un ejercicio de discriminación donde se proceda a aislar de entre todas las posibles problemáticas existentes.

Justificar por qué es relevante y pertinente analizar e intervenir en la práctica y en el contexto donde se genera. Revisar literatura que aborde la problemática central (...) Hay que ser conscientes de la medida en que se profundiza, se reflexiona y se indaga con mayor detenimiento, nuestras apreciaciones iniciales pueden cambiar radicalmente.

Nunca se debe iniciar un proceso de esta naturaleza con un tema o preocupación predeterminada por otras experiencias. No dejarse llevar por las primeras impresiones o explicaciones que tienen algunos actores del contexto escolar. Es común pensar que la situación o problema de un individuo es el caso de muchos o de todos. Una sola evidencia de un problema no hace ni justifica la existencia de éste.

El problema debe de ser claro, viable, pertinente y relevante para el contexto. Hay dos tipos de problemas en el proceso completo, el primero tiene que ver con la descripción e interpretación de un fenómeno. En éste se plantea el cómo y el por qué se genera el fenómeno en cuestión. Después de un diagnóstico y un sustento teórico se procede al planteamiento de un segundo problema, que es el de intervención, donde se pregunta sobre las posibilidades de transformación y mejora del problema, se cuestiona si será posible a través de la implementación de determinado programa el logro de ciertos propósitos.

**Desarrollo del tema.** En las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional se señala un apartado llamado *Desarrollo del tema*, en él se propone la forma de dar solución al tema o problema. Debido a esta situación la interpretación de los asesores y estudiantes sale al descubierto, por un lado se marca un esquema de trabajo, para efectos del apartado desarrollo del tema. La planificación educativa tiene sus antecedentes en la administración científica empresarial que se deriva de las corrientes propuestas por Taylor y Fayol en el siglo XX. Su propuesta es eficientar los tiempos, movimientos y el control. Traducido al ámbito escolar: la forma de organizar los tiempos, movimientos, la labor educativa, la forma en que se evidencian las metas o los propósitos educativos a través de la evaluación tiene que ver con lo que se conoce como currículo.

Si no se intenciona un propósito educativo no tiene sentido la educación. La planificación debe tener una visión sistemática. De hecho el sentido de la enseñanza aprendizaje en el trabajo del maestro ya no se estipula como única tarea sino además organizar experiencias de aprendizaje. En este sentido la parte del desarrollo del tema tiene que ver con resolver el problema, a modificar la intervención, dar respuesta a las incógnitas, a las dudas planteadas, al tener un diagnóstico y resolverlo, cómo se va a solucionar lo que se planteó. Es necesario tener en cuenta que en la investigación, en la enseñanza, en el aprendizaje, debe existir una programación para el logro de los objetivos. El proyecto, el plan, el programa tiene que ser evaluable. Pero ¿Qué nos pide el documento recepcional? Es ambiguo en su intención. Sin embargo, menciona la solución o respuesta a las preguntas planteadas. Esto significa intencionar propósitos, metas, plasmadas en una propuesta de intervención. Debe tomar en cuenta una línea temática que puede ser experiencias de trabajo, análisis de casos y gestión escolar y procesos educativos; además de enfocarse a uno o varios núcleos temáticos, según desee incidir su intervención es entonces que puede orientar la propuesta de intervención. Es aquí donde tiene que tener coherencia, el problema, las preguntas y cómo pretende dar respuesta a ello para resolverlo. Junto con los propósitos que pretende resolver, es necesario que enfatice qué rasgos y competencias del perfil de egreso desea desarrollar o potencializar.

Es necesario para la propuesta de solución que utilice la teoría y la vincule con su práctica educativa, al mismo tiempo proponga, argumente. En este apartado como en los anteriores, se deben cuidar también tanto los aspectos de forma, como de fondo, es decir, la forma referida a los elementos constitutivos de la modalidad del ensayo analítico explicativo: introducción, tema de estudio, desarrollo del tema y/o conclusiones y bibliografía; aunado a ello, la coherencia, que en mi opinión ha sido de los aspectos más débiles o menos cuidados por los asesores. Coherencia entendida como punto clave de este artículo, entre el problema, las preguntas, los propósitos que se desean resolver, la propuesta de solución y la evaluación. El fondo son aquellos aspectos como, uso de los diarios, los referentes teóricos, la forma de citar de acuerdo al estilo editorial de la American Psychological Association (APA), el manejo de datos y uso de argumentos, la evaluación por línea temática y núcleo temático, la evaluación general del proceso de la estudiante al implementar la propuesta de intervención.

La intervención educativa tiene que conducir a una mejora continua, a lograr resultados más eficientes, en otras palabras a saberes conceptuales, actitudinales y procedimentales, lo cual implica realizar prácticas organizadas, para efficientar el tiempo y movimientos para el logro de los propósitos educativos y evitar la improvisación. La intervención se enfoca en mayor medida a la didáctica.

Lozano y Mercado (2009) señalan para un programa de intervención los siguientes elementos cuestionamientos: ¿Quién desarrolla el programa? Hace referencia al autor. ¿Qué queremos hacer?, esta pregunta hace referencia a los objetivos. ¿Por qué queremos hacerlo?, se refiere a la justificación, ¿para qué queremos hacerlo? también hace referencia a la justificación, ¿hasta dónde queremos llegar? a las Metas. ¿Dónde se va a hacer?, al ámbito de actuación, ¿cómo se va a hacer? a la metodología de la intervención, ¿cuándo se va a desarrollar? al cronograma de actividades, ¿a quiénes va dirigido? a la población destinataria, ¿quiénes los van a hacer? el estudiante en formación. ¿Con qué se va a hacer? A los recursos.

Las preguntas anteriores deben dar cuenta de un plan de acción que justifica de manera integral y sistematizada cómo se lleva a cabo dichas actividades.

Mencionan que no debe ser extenso, sin embargo, sí lo suficientemente claro para demostrar la pertinencia del programa. Otro instrumento que es necesario tomar en cuenta es la carta descriptiva, donde se deben describir aspectos como: actividades, objetivo específico, recursos materiales, responsables, tiempos y evaluación.

En el tema de la evaluación se debe tener muy claro sobre lo que queremos evaluar, para qué. Independientemente del enfoque o paradigma la evaluación tiene características que para efectos del Documento Recepcional vale la pena señalarlos. Sirve para medir, cuantificar, valorar, tomar decisiones y mejorar aspectos de la intervención. Lo importante para la evaluación del programa de intervención es que independientemente de la modalidad por la que se opte debe ser coherente con lo que se busca evaluar. El tema de la evaluación en el documento recepcional en mi opinión es la esencia, porque aquí se mide la coherencia entre el diagnóstico, los propósitos, la propuesta y los resultados.

### **Conclusiones:**

Este apartado se deben plasmar aspectos como las situaciones descubiertas a través de su investigación, los retos que este estudio le deja para su futuro profesional. Al maestro asesor de la Escuela Normal para educadoras de Guadalajara le cuesta mucho trabajo ayudar a reflexionar sobre la práctica docente a las estudiantes. El plan de estudios de las diferentes licenciaturas en educación enfatiza la importancia de que el futuro maestro sea capaz de desarrollar su habilidad para investigar su propia docencia, para que actúe con un pensamiento científico y que a partir de la reflexión meticulosa y la investigación de su propio trabajo sea capaz de conformar un estilo particular de ser maestro.

### **El Documento Recepcional no es una demostración de competencia**

Las prácticas en condiciones reales de trabajo permiten referirnos a una docencia situada, con las implicaciones que conlleva el contexto, los padres de familia, los actores de la institución, los niños, los aspectos pedagógicos, las vicisitudes, las contingencias, a observar, reflexionar y hacer una transferencia de conocimientos entre la teoría y la práctica. Es aquí donde cobra relevancia el acompañamiento para la

reflexión. La vinculación entre la formación inicial y la formación docente inicial se vuelven espacios privilegiados, permite conocer los contextos escolares, las políticas educativas, la problematización, los contenidos, los enfoques de la educación básica, los niveles de maduración, etc.

La construcción del documento recepcional permite al estudiante normalista, llevar un proceso más real al intervenir desde el inicio del ciclo escolar, conocer los antecedentes de sus alumnos, familias, al diagnosticar y tener una práctica pertinente a la realidad educativa, sistematizar su práctica, concatenarla con la teoría, argumentarla con un criterio más fundamentado.

### Referencias

- Bachelard, G. (1998). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Elliot, J. (2000). *El campo educativo desde la Investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Geertz, C. (1998). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gediosa.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Lozano, I. y Mercado, E. (2009). *Cómo Investigar la Práctica Docente*. México: ISCEEM.
- Marí, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez, R. (2004). *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Porrúa-CESU.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Serradell, C. y Marín, M. (2001). *Cómo realizar un Diagnóstico Pedagógico*. México: Alfa Omega.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.

Torres, S. y Jurjo. (1991). *El Currículum oculto*. Madrid: Morata.

## **Propuesta para la aproximación conceptual a la Educación Física por el estudiante normalista de primaria desde sus representaciones**

Ricardo Cervantes Rubio<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Catedrático de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco  
[ricardo.cervantes@bycenj.edu.mx](mailto:ricardo.cervantes@bycenj.edu.mx)

### **Resumen**

El propósito de esta investigación es identificar y describir representaciones que tienen los alumnos de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ), acerca de la asignatura de educación física. Se ha considerado que, a partir de la teoría de representaciones sociales, se pueden comprender hechos e interacciones en dicha institución.

En el presente estudio se parte del supuesto de que, alumnos de licenciatura en educación primaria, ingresan a la profesión docente con una serie de representaciones sobre la asignatura de educación física, las cuales guían y orientan su desempeño y actitudes, tales como falta de disposición para realizar actividades propias de la asignatura. Otro supuesto es que el alumnado construye sus representaciones en este campo a partir de experiencias vividas, la relación con el docente e interacciones con sus pares en sesiones-clase de la asignatura.

**Palabras clave: Educación Física, Representaciones sociales, Estudiantes Normalistas**

### **Introducción**

En la construcción de representaciones, las instituciones educativas tienen un papel fundamental, porque contribuyen a formar conductas, normas y valores, elementos que conforman el contenido representacional en individuos para darle sentido a la realidad social. En estos escenarios, los profesores, al integrarse a su labor, forman parte de instituciones cuyas inercias normativas e ideológicas les dotan de sentido de pertenencia.

Las escuelas de formación docente son responsables de formar a futuros profesores, los cuales, a lo largo de su vida, han elaborado representaciones y, durante su formación profesional, ahora construyen o reconstruyen otras. En la institución formativa se considera que las nuevas representaciones sociales serán edificadas sobre sus aprendizajes y luego utilizadas en la práctica profesional.

La transformación académica en las escuelas normales pretende lograr mediante el *currículum* de licenciatura en educación primaria, según el plan 1997. Así, se pretende obtener un perfil integral en el nuevo docente, capaz de desarrollar conocimientos, competencias, actitudes y valores orientados a su profesionalización. En dicho perfil, se describe la necesidad de enlazar una mejor formación del profesor en sus relaciones con niños, padres de familia y contexto o entorno social de la escuela.

Desde esta óptica, al incluir la asignatura de educación física en el nuevo plan, se pretende que estudiantes reconozcan la importancia del desarrollo integral en individuos y adquieran competencias para diseñar y poner en práctica actividades didácticas orientadas a favorecer los propósitos establecidos. Sin embargo, tales propósitos no se han logrado. Y en una explicación de ello, acusa la falta de reconocimiento sobre su significado, y lo que ésta representa. Por lo tanto, las representaciones sociales que los alumnos construyen en torno a esta materia condicionan sus percepciones y significados futuros.

Los sujetos en estudio son los estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria, y el objeto, sus representaciones sociales sobre la asignatura de educación física. Se adoptó un enfoque cualitativo, porque éste permite estudiar interacciones entre personas y el entorno en que se desarrollan.

### **Problemática de la Educación Física**

La educación física, para algunos autores o estudiosos del tema; la consideran una disciplina científico-pedagógica, cuyo propósito surge de formar íntegramente a individuos mediante un proceso planificado de tareas de movimiento, en que se incluyen aspectos biológicos, psicológicos y sociales en las personas, al tiempo que desarrolla conocimientos, actitudes y valores en torno a la actividad física

sistematizada, orientada a formar ciudadanos sanos y competentes, confiados en sí mismos y en su convivencia con los demás. Es decir, El individuo, por su propia naturaleza, es un ser social que aprende de interacciones con sus pares, de la constante reproducción cultural en que se halla inmerso. Es, a través de este proceso cognitivo, que construye conceptos, conocimientos, creencias, actitudes, valores y un *corpus* de modelos de pensamiento, transmitidos de una generación a otra, a partir de la enseñanza y comunicación en el contexto donde se le presentan los conocimientos socialmente elaborados y compartidos.

El conjunto de estos elementos conforman las representaciones, cuya función permite orientar y elaborar comportamientos, así como la comunicación hacia un determinado objeto, sea personas, contextos o situaciones. Es, además, resultado de una actividad constructora de la realidad, como la simbolización, y de una actividad expresiva, como es la interpretación.

Durante la práctica cotidiana, se ha observado que los estudiantes comentan con sus compañeros y profesores, que la inclusión de educación física en esta licenciatura «es de relleno»; otros mencionan que «no les significa nada», que no tiene utilidad en su futura práctica profesional, pues nunca serán los docentes especializados. Otros añaden: «Si las clases en la escuela normal son iguales a las que tuvimos cuando cursábamos la escuela primaria, no vale la pena considerarla como una asignatura.»

En sesiones sobre análisis de contenidos teóricos, a los jóvenes se les solicita leer con anticipación un texto, como evidencia de lectura contrastada con aprendizajes de su vida, y su opinión personal; lo que se espera es que participen en forma activa, de acuerdo a su producción escrita con comentarios y opiniones, en una socialización de puntos de vista. Sin embargo, el aprendizaje no se hizo manifiesto.

Lo anterior no siempre se cumple ya que los educandos presentan textos sin contrastarlos con la vida cotidiana, con faltas ortográficas o sin análisis de lo mencionado por el autor; además participan en forma limitada, porque durante la sesión efectúan trabajos de otras asignaturas, dialogan con sus pares sobre temas ajenos a la clase o se distraen con dispositivos tecnológicos de comunicación, incluso observan el reloj con frecuencia y piden que la clase concluya.

Las clases en espacios abiertos también constituyen un problema, pese a haberse establecido directrices de cuanto se realizaría durante el semestre y a ser evaluado, en aspectos de desempeño motriz, material de trabajo, vestimenta idónea y comportamientos a observar. Apatía y desgana, pues, tornan la clase sin sentido ni aprendizajes evidentes.

En estas sesiones, ejercicios y juegos motrices en el área deportiva son útiles para experimentar y evaluar estrategias didácticas, además de identificar grandes posibilidades que ofrecen para el aprendizaje y alcanzar metas comunes, incluso incentivar valores, hábitos, habilidades y conocimientos, como capacidad de organización, tolerancia, respeto a la individualidad, disciplina y honestidad, entre otros. Sin embargo, en el área deportiva, los alumnos eluden participar reiterativamente. Utilizan excusas como: «Tengo una molestia física que no me deja hacer ejercicio», «Acabo de comer y me va a hacer daño», «Tengo mucho trabajo», «Estoy cansado», «Me siento enfermo», «No me gusta hacer ejercicio o jugar», con la idea de evitar sudar, «oler feo» y «ensuciar mi ropa». Estos comentarios se presentan antes o durante las dinámicas.

### **La educación física en escuelas de educación básica en México**

Ser profesor de educación física en una escuela de estudios básicos, implica inculcar en alumnos actividades muy específicas, relacionadas con el movimiento corporal, en muchos planteles consideradas marginales comparadas con el resto del *currículum* académico. Entre los variados estilos de enseñanza, el más común es el de «mando directo», consistente en que el profesor explica a los alumnos una actividad física y proporciona el modelo de ejecución, para ello la realiza él primero y, posteriormente, la replican niños o adolescentes.

La educación física puede aportar elementos formativos para consolidar propósitos de la educación básica, mediante estrategias diferentes y más atractivas que las inculcadas regularmente en el aula. Lo anterior supone remontar la noción generalizada de que educación física es una actividad deportiva y de competencia, y destacar, en cambio, metas y beneficios que puede brindar a los alumnos. Esta asignatura se ha mantenido ajena al conjunto del planteamiento curricular de

enseñanza básica en las escuelas, por causa tanto de factores propios de esta disciplina, como a la forma en que se desarrollan las actividades académicas.

En México, muchos educadores físicos han acumulado conocimientos y experiencias positivas en sus intentos por renovar y actualizar su campo de trabajo y, en el ámbito institucional, los esfuerzos en la Secretaría de Educación Pública por impulsar la instrucción física se concentran en elaborar materiales dirigidos a docentes en general, y de educación física en particular, para apoyar la enseñanza, promover una nueva visión de actividad física y aclarar metas y métodos de trabajo con niños y adolescentes.

Así, se continúa en la búsqueda de estrategias que contribuyan a mejorar procesos de enseñanza aprendizaje en educación física en escolaridad básica. Es decir, esta asignatura también forma parte del proceso de transformación que se lleva a cabo en educación básica. Pero dichas acciones, a pesar de su magnitud y alcance, no han podido generar cambios rápidos en la práctica pedagógica a fin de revertir la situación descrita. Y la reforma de formación inicial para la licenciatura en educación física, constituye una estrategia fundamental para el logro de tal fin.

### **Estado del conocimiento**

La riqueza conceptual sobre este objeto de estudio es un cimiento indispensable a fin de construir la teoría idónea para comprender e identificar representaciones sociales en el contexto particular de este trabajo; por lo anterior, se analizaron publicaciones, informes y literatura sobre el tema, que a continuación se describen.

Riccetti y Marcela Siracusa (2009) publican un estudio de caso sobre representaciones sociales en educación física, en docentes de una institución particular de escolaridad primaria. Específicamente, se inclinan a identificar esas representaciones subyacentes en prácticas actuales, para vislumbrar posibles transformaciones, ya que las autoras afirman que una manera de entender lo que sucede en la disciplina es a partir de lo que otros piensan y se representan de la misma.

Franco y Pechin (2002) hacen un estudio respecto a representaciones sociales en estudiantes en formación docente sobre música y educación física, en la Universidad de la Pampa, Argentina. Ahí, los autores revisan concepciones de áreas de enseñanza musical y educación física presentes en documentos curriculares, y exploran el pensamiento de los estudiantes en formación docente sobre esta disciplina, con la finalidad de comenzar a romper modelos existentes por medio de propuestas alternativas de enseñanza aprendizaje significativas.

Alonso (2004) documenta las expectativas y motivaciones sobre educación física en escuelas, en alumnos del tercer ciclo de educación general básica y polimodal, en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina; cuya muestra incluyó escuelas de dos niveles socioeconómicos distintos, con el fin de describir estereotipos, prejuicios y representaciones sociales de género respecto a educación física.

Alzamora *et al.* (2005), en un estudio hecho en la Universidad de la Pampa, Argentina, tratan el contenido de representaciones en educación física y enseñanza musical en estudiantes de licenciatura en formación docente, y significación que le es asignada por la sociedad, en instituciones escolares y en la formación docente. Al final, ofrecen propuestas para el abordaje del cambio de representaciones.

Osnaya (2003) utiliza el cuestionario, la entrevista y observación no sistematizada, con el objetivo de conocer la manera en que influyen las representaciones sociales que construyen los sujetos que intervienen en el proceso socioeducativo, mediante interpretación de sus discursos, actitudes y acciones de la cotidianidad escolar en instituciones de enseñanza básica, enmarcadas dentro de unidades de servicio de apoyo a la educación regular en tres escuelas del Distrito Federal, México.

Ferran Casas (1992) muestra en su trabajo distintos aspectos del trasfondo psicosocial que implica el estudio de calidad de vida en población infantil. Ahí, se hace hincapié en la relevancia de representaciones sociales que la comunidad adulta en cada sociedad construye acerca de su población infantil, y se relacionan distintos campos de investigación que, aunque a menudo se desarrollan de forma independiente, informan sobre elementos que contribuyen a configurar dichas representaciones.

Carlino (2005) elabora un artículo que versa sobre la exploración de formas de enseñanza de escritura académica y representaciones institucionales que las sostienen, para el cual se consultaron sitios de internet de 103 universidades canadienses y norteamericanas, y se analizó un conjunto extenso de documentos dispuestos *on line* por sus unidades académicas correspondientes.

Con esto, la autora menciona que además de ofrecer cursos introductorios de composición, las instituciones examinadas han impulsado programas de escritura cuyo objetivo es alentar el aprendizaje de la «escritura a través del *currículum*»; es decir, en todas las cátedras. Para ello, han instrumentado tres sistemas: «tutores de escritura», «compañeros de escritura en las materias» y «materias de escritura intensiva».

Torres Mendoza (1995) estudia la construcción social de la muerte en el departamento de oncología, del Hospital General de México, desde la teoría de representaciones sociales. Ahí, la autora analiza concepciones y conceptos de la muerte en culturas antiguas y contemporáneas, además de que elabora un test de percepción temática constituido por láminas, con el objetivo de conocer los procesos que siguen los actores en la unidad de oncología, para relacionarse e interpretar la muerte.

Rodríguez *et al.* (s/f) estudian la representación social de la democracia y su función referencial, al aplicar encuestas y constitución de pares de palabras a estudiantes de economía e ingenierías en Ciudad de México.

Ilvento (2002) aborda representaciones sobre el campo profesional en ciencias de la educación, en estudiantes de la Universidad de La Salta, Argentina. Para ello, aplica cuestionarios y entrevista a profundidad con el objetivo de identificar y describir primeras representaciones sociales en dichos alumnos, así como las construidas en el transcurso de su carrera y durante sus prácticas profesionales.

Ochoa y Cano (2005) estudiaron representaciones de lo mágico religioso en alumnos de licenciatura en ciencias de la comunicación, de una universidad particular de Guadalajara, que cursaban una asignatura curricular sobre el tema de la trascendencia. Trabajaron una interpretación semiótica de narraciones en alumnos, de acuerdo al objeto de investigación. En la metodología se articularon entrevistas

detonadoras de narraciones ubicadas en el contexto de historia oral, con un análisis semiótico de la estructura narrativa.

Álvarez y Nuño (2006) realizan una investigación acerca de representaciones sociales y toma de decisión en el consumo de drogas ilegales. En tal estudio, se tuvo el objetivo de explicar cómo y sobre qué representaciones sociales —las diferentes formas de pensamiento social que confluyen en la adicción— se orienta la construcción de modelos de toma de decisiones, en adolescentes usuarios y en sus padres que acuden a tratamiento a centros de integración juvenil en Guadalajara, Jalisco.

De igual manera, se tuvo acceso al estado de conocimiento sobre estudios de representaciones en ciencias sociales en México, de 1994 a 2007 (Palacios, 2009), en los que se destaca la baja producción intelectual publicada sobre este tema en los últimos trece años.

### **Marco teórico y conceptual**

En este apartado se muestra la propuesta de una plataforma teórica idónea para articular conceptos clave a fin de dar cuenta sobre representaciones sociales de educación física en alumnos de licenciatura en educación primaria, se ha hecho una revisión exhaustiva sobre teorías de educación física y de representaciones sociales desde la psicología social. El abordaje que se propone es de la siguiente manera:

1. Psicología social;
2. Teoría de educación física;
3. Teoría de representaciones sociales.

**Psicología social.** En psicología social (Jones, 1998) se hace énfasis en el objeto, conceptos y métodos que resultan constitutivos para un acercamiento adecuado a los fenómenos de estudio, eso permitió precisar elementos que le son distintivos a la asignatura de educación física respecto de otras especialidades y disciplinas. De interés particular es que se hace énfasis en el individuo, el carácter de especialidad psicológica, el predominante papel de investigación experimental y la formulación de un conocimiento más accesible a la descripción, explicación y predicción de comportamientos.

La psicología social es una rama de la psicología general, instaurada como nueva disciplina a fines del siglo XIX, con un polémico origen, a causa de la dicotomía del concepto. Para algunos teóricos, esto se explica por su muy reciente nacimiento; para otros, por ser producto de fusión de la psicología y la sociología.

Por un lado, se pretende enfatizar lo sociológico y, por el otro, lo psicológico, esto genera un debate entre quienes defienden métodos de recolección de datos a partir de la observación, del modelo humanista, de la fenomenología, y los que defienden métodos controlados de recolección de datos, a partir de la experimentación, del modelo mecanicista, del enfoque positivista. El producto resultante son dos vertientes: psicología social psicológica y psicología social sociológica.

La psicología social en su perspectiva psicológica fue desarrollada en Estados Unidos de Norteamérica, donde constituía «un intento por entender y explicar cómo el pensamiento, sentimiento y la conducta de los individuos son influidos por la presencia actual, imaginada o implicada de otros seres humanos» (Allport, 1954/1968 p. 5).

La vinculación de la psicología social como un campo específico de la psicología, en contra de otras perspectivas (Jones, 1998, como se citó en Cruz, 2004), implicó un paso definitivo en términos de fijar objeto, conceptos y métodos que resultan constitutivos de esta singular forma de entender la especialidad y, con ello, permitió precisar aquellos elementos que son distintivos respecto de otras especialidades y disciplinas.

En la psicología social europea, no todo el conocimiento generado en la disciplina puede caracterizarse por individualista (Estramiana, 1995 p. 65) y este cariz lo aleja de la norteamericana, pues destaca su preocupación por un análisis psicosociológico en que se enfatizan los aspectos sociales. Ésta es una característica común a tres de las teorías o modelos teóricos con mayor impacto entre psicólogos sociales europeos, y que han detonado mayor cantidad de investigaciones. Dichas teorías son: de identidad social, de minorías activas y de representaciones sociales.

Las teorías referidas con anterioridad, han constituido un permanente marco de reflexión teórica y empírica en el contexto de la psicología social europea actual; en especial, la «teoría» de representaciones sociales planteada por Moscovici (1961),

quien las define para comenzar como «un sistema de valores, nociones y prácticas que proporciona a los individuos los medios para orientarse en el contexto social.»

Este concepto se construye a partir de la crítica que este autor hace a la idea durkheimniana de representación colectiva, propuesto como alternativa al concepto de actitud. Lo que diferencia las representaciones colectivas de las representaciones sociales es el carácter dinámico en las segundas, pues se crean y recrean en el curso de conversaciones cotidianas; no se imponen sobre la consciencia, sino que son generadas por personas y grupos en interacción social.

**Teoría de la educación física.** Platón estableció de entrada la distinción, consagrada triunfadora en el pensamiento occidental, entre causas primeras, *aitiai* o causas inteligibles (las ideas) y las causas segundas, *aitiai deuterai* o causas sensibles y eficaces (de las realidades materiales y sensibles), en que es fácil ver que las causas pueden interpretarse asimismo como razones, o fundamentos, y que las segundas están subordinadas a las primeras: «...y el que ama el espíritu y la ciencia debe investigar primero las causas de la naturaleza inteligente y, en segundo lugar, las que pertenecen a los seres que son movidos por otros y que a su vez mueven necesariamente a otros» (Aristóteles, como se citó en Crisorio, 2003).

Asimismo, la propiedad fundamental de la teoría como práctica ha sido bien definida, entre otros por Pierre Bourdieu (1991), para quien ésta nos permite abolir el tiempo. No sólo en tanto que concede todo el tiempo que se quiera para pensar, recapacitar, especular, imaginar, concebir, proyectar, sino en cuanto que permite detenerlo en un presente indefinido, transitarlo de atrás hacia delante y de adelante hacia atrás, poner distintos períodos uno al lado del otro, compararlos, diferenciarlos, asemejarlos.

En la tradición filosófica, tanto racionalista como empirista, sólo mediante contemplación desapegada podemos descubrir la realidad, eso implica que en la teoría se describen «las cosas en sí», en vez de crear objetos a partir de puntos de vista, como ha visto Saussure, y que la práctica es el espacio que genera la teoría, el ámbito de su aplicación, o ambas cosas a la vez, en lugar de su relevo forzoso e inexorable (Crisorio, 2006).

Surge de este modo un concepto de cuerpo en que se le reduce a un organismo progresivamente más abstracto y distanciado del cuerpo: sea un cuerpo supuestamente propio, pero efectivamente normalizado, o una pretendida «unidad psicosomática», que se expresa en una «respuesta motriz unificada», que traduce, a su vez, a «la persona global», pero cuyo «mecanismo íntimo» debe aprehenderse por medio de «un modelo explicativo neurofisiológico» (Le Boulch, 1991, p. 117).

En este tenor, la idea de *mente* se presenta como espacio causal y sede orgánica del pensamiento, y de trastornos intelectuales y anímicos, un sistema percepción-consciencia con asiento en el organismo, especie de instrumento natural, susceptible de aprendizajes pero natural, para aprehender la realidad: corolario de un aparato sensorial que sustenta la adaptación al medio, porque «[el individuo] va a intentar adaptarse permanentemente a ese medio ambiente y su *primer medio de adaptación es el movimiento*, que precede por lo menos en dos años al lenguaje...» (Le Boulch, 1993, p. 49) [las cursivas son del autor]. En el cognitivismo, o modelo de la mente como procesadora de información, es una concepción de hombre, «integral», unificado, que no es otra cosa que «el nombre del sujeto convertido en objeto» (Eidelsztein, 2001, p. 31).

Pero también se advierte una idea del movimiento humano en tanto movimiento «natural», universal, independiente de culturas en que se aprende y se aprehende. Las taxonomías, como en las que se clasifican movimientos en «expresivos» o «transitivos», en orden de su intencionalidad y significación; esto es, según traduzcan «lo que vive la persona, lo que siente», o sean «eficaces en la acción sobre lo real», en que se separan en movimientos filogenéticos y ontogenéticos, según sean «naturales» o propios en una cultura, y la que los reparte en naturales, técnicos, espontáneos y artificiales, en orden de su proximidad a la naturaleza o a la cultura, a la intuición o al pensamiento (Cagigal, 1982, p. 39), y la que establece habilidades «básicas», «combinadas» y «específicas», según su grado de correspondencia con las formas del movimiento deportivo, y la que descompone la acción en «percepción» y «ejecución».

En el paradigma «psicomotor», en cambio, se tiene una idea de cuerpo psicosomático, que no es sólo músculos, órganos y huesos, además siente y piensa.

Es Dupré en 1925, quien acuña el término «psicomotricidad», para dar cuenta de esta solidaridad profunda entre psiquismo y cuerpo.

La educación psicomotriz ha sido fuertemente criticada; los pedagogos critican el uso generalizado de técnicas de reeducación en niños «normales»; los profesores de instrucción física reconocen sus aportes, pero cuestionan la nueva supeditación del cuerpo a la psique, y la consecuente pérdida de importancia de lo motor en el desarrollo.

Los artistas, los cultores de la expresión corporal, afirman que en la psicomotricidad clásica se ocupa de problemas de racionalidad, pero no de lo expresivo. En algunas corrientes actuales de la misma psicomotricidad, más cercanas al psicoanálisis que a la psicología, comparten porciones de estas críticas y añaden otras.

Desde luego, se constituyen mejor o peor, más tarde o más temprano, porque forman parte del patrimonio genético. En psicomotricidad se propone a la educación un dualismo de sentido inverso. Esto es, ha mejorado la didáctica de las actividades intelectuales, pero no la de educación física (Crisorio, como se citó en Scharagrodsky, 1995, p. 3).

**Teoría de representaciones.** En las representaciones sociales se advierte la dualidad del ser humano, en su interacción con el medio natural y con los contextos familiar, escolar o social; es decir, por su naturaleza como ente biológico y como ser social, inmerso en un sistema sociocultural. Es a través de mecanismos de socialización —cultura, educación, familia, creencias—, como las personas adquieren la capacidad de identificarse con los papeles que se les asigna, de manera previamente aceptada, que a la vez garantizan procesos de integración o de exclusión social, según la eficacia de nuestra representación.

Abordar este tema implica la necesidad de hacerlo desde dos perspectivas según Osnaya (2003), primero para explicar los diferentes mecanismos en que el individuo construye su pensamiento y su realidad, se debe partir desde el terreno de la psicología educativa, en tanto representación mental que le permite ubicarse en su realidad y entablar una compleja red de relaciones sociales, que se convierten en directrices de sus actos individuales y comunitarios.

Segundo, desde la perspectiva de otras ciencias en que es considerado su comportamiento en sociedad, como son psicología social, sociología, política, antropología, economía; lo que da a las representaciones sociales un carácter interdisciplinario, que recorre varias ramas del saber, cuyo constructo es de reciente aparición y, como ya se ha mencionado, sujeto a fuerte polémica intelectual.

Este carácter interdisciplinario en el concepto de «representación» obedece a su naturaleza transversal, que es ampliamente usada en ciencias sociales, especialmente en historia, antropología y sociología. Sin embargo, también se encuentra en la explicación de las prácticas cotidianas (individuales, grupales, colectivas), de los espacios públicos y privados, y convertida en un elemento de cambio e innovación, o por el contrario, de mantenimiento y permanencia del orden social dominante: sociedad instituida-sociedad instituyente (Castoriadis, 1984).

Morín (2001) proclama, en su teoría del pensamiento complejo, la necesidad de estudiar todo conocimiento físico en su enraizamiento antropológico, así como abordar toda realidad humana o social en su imbricación física. Frente a esta complejidad y esta exigencia de interrelaciones, la idea de representación que atraviesa todas las disciplinas aparece como una mediación ineludible para dar una perspectiva global de lo que es el hombre y su mundo de objetos; y el modelo de representaciones sociales como un elemento articulador entre psicología social y ciencias cercanas.

Los estudios presentados por Osnaya (2003) y Mora (2002), describen que Wilhelm Maximilian Wundt tuvo el primer contacto con el estudio de representaciones sociales, al analizar los contenidos de la consciencia a través de la introspección y, con ello, llegó a diferenciar lo individual y lo colectivo.

El pionero en la construcción del término «representación» fue Emile Durkheim, quien la adjetivó de «colectiva», noción con carácter más socioantropológico que psicosociológico. Al distinguir representaciones individuales de colectivas, Durkheim (1898) propugnaba por separar la sociología de la psicología, oposición limitada a la psicología del individuo, a causa de que estaba de acuerdo con la psicología social.

Moscovici (1984) propone dos modificaciones al pensamiento de Durkheim; en primer lugar, entender las representaciones sociales como una forma concreta de adquirir conocimiento. En segundo lugar, intenta entender las representaciones

sociales como una forma más concreta de comunicar el conocimiento adquirido. En su tesis doctoral sobre el psicoanálisis, Moscovici demuestra el anclaje social del psicoanálisis ampliamente compartido y públicamente representado en la cultura occidental, para demostrar a la vez gran preocupación por estudios de comunicación de masas.

Las representaciones sociales son sistemas de valores, ideas y prácticas cuya función es permitir a los individuos orientarse en su universo simbólico y facilitar la comunicación entre miembros de una comunidad, al proporcionar un código que permita clasificar diversos aspectos de ese universo (Pérez, 2005, p. 125).

Moscovici (1961) introduce un constructo social distinto de la imagen social, la opinión o el mito, como una mezcla ambigua que proporciona riqueza a la interacción social por su alto grado de complementariedad e interdisciplinariedad. Además Jodelet (1984) e Ibáñez (1988) han planteado un cambio importante en las posiciones ligadas al análisis del conjunto de relaciones y problemas sociales que en ellas subyacen, pese a la ambigüedad que anuncian sus detractores.

En la construcción social de la realidad es donde radica la naturaleza genuina de las representaciones sociales, ya que dota a los actores sociales (grupos) con herramientas que tornan el conocimiento desde algo confuso o ambiguo, en un conocimiento común o popularizado, y lo insertan en un universo simbólico o universo consensuado (Berger y Luckman, 2001).

En la tarea de aproximación al concepto de representaciones sociales, se consideran aquí las aportaciones de Moscovici (1961, 1979, 1994), Jodelet (1986, 1989), Castorina (2003) y Abric (1987, 1991). Las representaciones sociales se convierten en un proceso circular, y se modifican en función de acontecimientos en el contexto social vivido; necesitan de la existencia de grupos sociales que se identifiquen con sus premisas y que permitan, a la vez, la identificación con grupos externos con que interactúan. Requieren, también, la intervención de los agentes sociales, que a la vez producen su génesis.

Según Ibáñez (1988, p. 30), la representación social se plantea como un concepto polifacético, complejo, difícil de encerrar en una expresión condensada y con ayuda de pocas palabras. Moscovici advierte que «si bien la realidad de las

representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es» (Moscovici, 1979, p. 27).

El término «representación» es usado como vocablo para referir la aprehensión de un objeto. Así, se habla de representación como referencia a la fantasía (intelectual o sensible) en el sentido de Aristóteles; a la reproducción en la consciencia de percepciones anteriores combinadas de varios modos o *phantasma*, en el sentido de la aprehensión sensible, distinta de la conceptual, según Spinoza; a la percepción en el sentido de Leibniz; a la idea, en el entendido de Locke y Hume; a la aprehensión general que puede ser intuitiva, conceptual o ideal, de Kant; a la forma del mundo de los objetos como manifestación de la voluntad, en el entendido de Schopenhauer (Ferrater, 1971, pp. 566-567).

Lefevbre (1971) señala que la palabra «representación» se halla también en escritos de Hegel, Marx y Nietzsche. En psicología clásica, se utiliza para designar el contenido concreto de un acto de pensamiento. El acto de representar se refiere al hecho de hacer presente en la mente algo, sustituir o estar en lugar *de*, ya sea un objeto, una persona, un acontecimiento o una idea.

Para Abric (1994), la representación funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones entre individuos con su entorno físico y social, pues determinará sus comportamientos o sus prácticas. Es una «guía para la acción»; orienta acciones y relaciones sociales. Es un sistema de pre-decodificación de la realidad, puesto que determina un conjunto de *anticipaciones y expectativas*.

Flament (1981), por su parte, menciona que una representación social es «un conjunto organizado» de cogniciones relativas a un objeto, compartidas «por los miembros de una población homogénea» con respecto a ese objeto. Evidentemente, el término «cogniciones» hace referencia a la pluralidad: «En su riqueza fenomenal, identificamos elementos diversos, algunos de los cuales son estudiados de forma aislada: elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, creencias, actitudes, opiniones, imágenes...» (Jodelet, 1989 p. 36).

Para Doise (1984), las representaciones sociales son principios generativos de toma de postura ligados a inserciones específicas en un conjunto de relaciones

sociales y que organizan procesos simbólicos presentes en las mismas. El autor enfatiza la relación entre representación social y factores socio-estructurales, tales como los sitios o *estatus* socialmente definidos. Por lo que aquella representación mantiene un nexo directo con la ubicación social de las personas que la comparten, y esto resulta más claro al considerar que una representación social no puede ni debe pensarse como abstracción desconectada de las estructuras sociales en que se desarrolla.

Para Ayesterán, De Rosa y Páez (1987), la representación social es una estructura cognitiva-afectiva construida y compartida por la colectividad, cuando se fusiona lo conocido y percibido, a partir del conocimiento previo, a fin de generar una nueva forma de pensamiento, útil para procesar y organizar datos, que permite la comunicación, la asunción de conductas y la interacción. Además, agregan, merced a su carácter autónomo y creativo, son una nueva forma de pensamiento social.

Para Ibáñez (1988), las representaciones son productos socioculturales; es decir, productos que surgen de una sociedad determinada históricamente, cuyo conocimiento permite saber el funcionamiento de esa sociedad en un momento específico de su historia.

Moscovici (1979, p. 18) añade que la representación social es un *corpus* organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los individuos hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en un vínculo cotidiano de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. Para Jodelet (1986, p. 473), las representaciones sociales son «estructuras simbólicas encargadas de atribuir sentido a la realidad, así como definir y orientar los comportamientos.»

De esta manera, en este trabajo se entienden las representaciones sociales como un conjunto de conocimientos originados en el sentido común, sobre las interacciones cotidianas del sujeto con sus semejantes, su bagaje cultural, sus experiencias previas y condiciones del entorno en que se encuentran, lo que permite se haga inteligible la vida psíquica y social, cuya función es elaborar comportamientos y comunicación entre individuos de un grupo respecto de un objeto.

La representación social de un objeto surge cuando las personas hacen referencia a objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan. Esto significa, como bien lo señala Jodelet (1984), que representar es hacer un equivalente, en el sentido de que un objeto se representa cuando está mediado por una figura, y es sólo en esta condición que emergen la representación y el contenido correspondientes.

Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y de pensamiento social. Las representaciones sociales sintetizan dichas explicaciones y, en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.

Anclaje es el otro proceso actuante en representaciones sociales, como agente integrador de nuevos conceptos construidos en la red de significaciones; por lo tanto, se relaciona con mecanismos de inferencia y categorización social. Su función según Pérez (2005), permite explicar lo representado como instrumento social, legitima procesos de categorización social. El anclaje es el concepto más discutido en esta teoría, pero su utilidad se advierte al explicar cómo se asigna el sentido colectivo a las representaciones sociales. Facilita describir posibles vínculos con el marco social existente: creencias, valores, ideologías y conocimientos científicos. Como instrumento de grupos, en las representaciones sociales no sólo se expresan relaciones, sino que las crean o transforman.

Esta forma de análisis tiende a dar más importancia a explicaciones causales internas con respecto a explicaciones causales externas, en el entendido de que el enfoque cognitivo es insuficiente y debe completarse con la perspectiva que aportan las representaciones sociales como mecanismo de análisis y construcción de la realidad social (Bueno, 2000).

La necesidad de complementar ambos enfoques de cognición social y de representaciones sociales ya fue señalada por Moscovici (1994), cuando afirma que ésa es la forma en cómo realmente se procesa la información en los individuos, y cómo el pensamiento social es compartido y se transforma en representación social.

## **Conclusiones**

El profesor de esta asignatura debe realizar su tarea de acuerdo a un proceso sistemático, en el que plantee actividades físicas, placenteras y saludables, que evalúe de forma individualizada a cada alumno según su propio avance, y no sobre normas estandarizadas, que colateralmente descalifican a los menos hábiles y quiénes son los que más necesitan de esta disciplina pedagógica.

El profesor con quien convivieron o convivan los educandos durante su vida académica, es factor decisivo al construir representaciones cargadas de apatía o gusto hacia esta asignatura, por lo que existen diferencias significativas entre representaciones sociales en educación física en los alumnos en función de quiénes tuvieron experiencias agradables y quienes atravesaron vivencias ingratas en su experiencia académica, ya que incluso la ausencia del profesor, el ausentismo, descalificación, monotonía o falta de planeación en las sesiones van en su detrimento.

Los jóvenes que han trabajado aspectos relacionados con educación física en su vida académica o en su tiempo libre, por ejemplo en la práctica profesional de algún deporte o que habitúan el ejercicio, tienen más elementos para rescatar términos relacionados con esta asignatura que aquellos que no han tenido vínculo en los dos factores de influencia: formas de razonarlo y de exponerlo.

Por otra parte, el alumnado tiende a considerar que la educación física «ideal» es aquella con más contenidos prácticos que teóricos, y como una disciplina pedagógica encargada de desarrollar habilidades motrices, interacciones sociales, desarrollo de valores y en que además se emplee el deporte como vehículo para cumplir sus fines.

Se puede aseverar que la orientación respecto a la educación física puede ser positiva o negativa, según el profesor que imparta o haya impartido la clase en el aprendizaje de estos muchachos, y cuyos comportamientos reafirman sentimientos expresados por esta situación.

Se considera que las representaciones sociales como teoría y metodología en psicología social, brindan un panorama y escenario prometedor, apto para descubrir y generar nuevos conocimientos en el campo educativo, particularmente en el ámbito de significados en alumnos y profesores sobre su propia formación en el campo de la educación física. Es probable entonces que, a partir de este tipo de metodologías, se

llegue a comprender de una manera más profunda y crítica algunos problemas relacionados con los alumnos-profesores, y particularmente con sus procesos de formación y desarrollo personal.

Las representaciones sociales, en tanto forma específica de conocimiento, están definidas por contenidos y procesos; los primeros vienen dados por informaciones, actividades, imágenes, opiniones y, en general, por un conjunto de proposiciones, reacciones y evaluaciones que produce la significación social de los objetos; los segundos remiten a la generación y transformación de lo no familiar, lo extraño, en convencional, dinámica que articula al sujeto con el objeto.

Desde otra postura, problemática y crítica, entendida la educación física como práctica y como conocimiento (perspectiva minoritaria), emerge un campo del saber que se desea configurarlo más allá de dogmas y doctrinas que han pretendido imponer un tutelaje a las educaciones corporales; se dibuja así una complejidad que se cultiva por la pregunta, por la confrontación y por los intentos de proyección, a partir de concentrar en el campo de intervención social asignado o apropiado para el despliegue de prácticas corporales con que se apunta a la formación (complejidad en función del proceso contrario a la alienación).

Las formaciones antes y después de las clases, las disposiciones escolares del cuerpo para la gimnástica escritural o para la gimnástica patriótica, la ejercitación higiénica, los rituales de «camaradería» previos a encuentros deportivos, se reúnen en paquetes de intervención pedagógica que se transmiten de generación en generación escolar. Es imprescindible recordar entre profesores y estudiantes de escuela normal la necesidad de revisar, confrontar y proyectar una cultura del cuerpo, que favorezca procesos de atención y comprensión ciudadana con respecto a pautas y cuidado corporal en la ciudad.

Tampoco se debe olvidar que en los desplazamientos, en las atenciones e intervenciones de lo corporal, un sinnúmero de prácticas de sumisión, de reacomodamiento, de subsistencia y de resistencia corporal, pueden ser leídos de cara a descubrir, más que el cuerpo que nos asignaron los «edufísicos», el cuerpo que existe y padece, que goza y que se planta de cara al futuro de la ciudad, y que debe recibir una preparación idónea para asumir las libertades ciudadanas.

Nos resta invitar a una búsqueda de sentido. Es posible que nuestras escuelas puedan ser de otra manera y el cuerpo en ella pueda desplegarse dignamente; eso implicará cambios profundos en la dinámica de la escolarización (desescolarizar la escuela para el cuerpo), pero sobre todo exige procesos profundos de redefinición de nuestro actuar desde lo que creemos y decimos saber y saber hacer. La historia y la experiencia en la cotidianeidad escolar «hablan» mucho de las posibilidades del cuerpo.

Finalmente, en el campo de representación estudiado se indica el reconocimiento de la aparición del deporte y los juegos que, si bien son evaluados con criterios preexistentes, desbordan dichos criterios, de allí la asignación de novedad y originalidad. En el núcleo central está la salud, pero en los confines de este núcleo hay elementos activos que comienzan a alterar la propia representación.

## Referencias

- Abric, J. C. (1987). *Coopération, Compétition et Représentations Sociales*. Francia: Del Val. Cousset.
- Abric, J.C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques sociales et Représentations*. [Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores, 2001]. México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J.C. (2001). Representaciones sociales: aspectos teóricos y Metodología de la recolección de las representaciones sociales. En *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Alonso, L. (2004). Una mirada a la actividad física en la escuela: La percepción de los estudiantes bahienses. En *Anuario 6*, de la Facultad de ciencias sociales humanas, de la Universidad Nacional de la Pampa.
- Álvarez, J. y Nuño, B. (2006). *Representaciones sociales y toma de decisiones en el consumo de drogas ilegales*. México: Amate editorial.
- Alzamora, S. et al. (2005). Instancias de re-producción y producción de representaciones sociales sobre la música y la educación física. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3, Argentina: Universidad Nacional de la Pampa.

- Allport, G. (1954/1968). The historical Background of modern social psychology, en Lindzey G., ed. *Handbook of Social Psychology*, [Vol. I.] USA: Addison-Wesley.
- Berger, P. y Luckman, P. (1994, 2001) *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Cagigal, J. M. (1982). En torno a una educación por el movimiento. *Revista Stadium*.
- Cagigal, J. M. (1984). ¿La Educación Física, ciencia? *Revista Educación Física y Deporte*. 6, 2-3. Medellín, Colombia.
- Cagigal, J. M. (1993). El concepto de educación física. En *Fundamentos de educación física para la enseñanza primaria*, [Vol. I.] España: Editorial INDE.
- Carlino. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en Universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336. del Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Casas, F. (1992) Las Representaciones Sociales de las necesidades de los niños y niñas, y su calidad de vida. En *el Anuario de Psicología*, 53. España: Universidad de Barcelona.
- Castoriadis, C. (1984). *La institución imaginaria de la sociedad*. Argentina: Tusquet.
- Castorina, J. A. (comp.) (2003), Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. España: Editorial Gedisa.
- Crisorio, R, (2003, 2006). Educación Física e identidad: Conocimiento, saber, verdad. En R. Crisorio & V. Brath (Coordinadores): *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Doise. (1984). *The social development of the intellect*. Oxford: Pergamon Press.
- Dupré, E. (1925). *Pathologie de l'ímagination et de l'émotivité*. París: Payot.
- Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Estramiana, J. L. (1995). La psicología social europea. En *Psicología social: perspectivas teóricas y metodológicas*. España: Siglo veintiuno.
- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. [Vol. 1]. Buenos Aires: Letra Viva.

- Ferrater, M. (1971), *El hombre y su medio y otros ensayos*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Flament. (1981). L'Analyse de la similitude une technique pour les recherches sur les representations sociales. *Cahier de psychologie cognitive*, 1.
- Franco M. y Pechin, C. (2002). Representaciones sociales de los/las estudiantes en la Formación Docente acerca de las áreas Música y Educación Física. En *Anuario No. 4*. Facultad da Ciencias Humanas, Argentina: Universidad Nacional de La Pampa.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.
- Ibáñez, T. (1994). La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista. En M. Montero, (coord.) *Conocimiento, realidad e ideología*. Caracas, Venezuela: AVEPSO.
- Ilvento M. (2002). *Las representaciones sobre el campo profesional en ciencias de la educación*. Argentina: Salta.
- Jodelet, D. (1984, 1996). La representación social: fenómenos conceptos y teoría En Moscovici, (comp), *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales: un domaine en expansion. En D. Jodelet (ed.), (2003). *Les représentations sociales*. París, PUF.
- Jones, E. E. (1998). Major developments in five decades of social psychology. En D. T. Gilbert; S. T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*. Boston, Estados Unidos: McGraw Hill.
- Le Boulch. (1991). *El deporte educativo*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch. (1993). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.
- Lefebvre. (1971). *Le manifeste différentialiste*. Paris: Gallimard, Collection *Idées*.
- Morín, E. (1981). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra.
- Morín, E. (1994). *Mis Demonios*. Barcelona, España: Kairós.
- Moscovici, S. (1961/1976/1979). *Psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.
- Moscovici, S. (1984). *La era de las multitudes. Un tratado histórico de la psicología de las masas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Osnaya, F. (2003). *Las representaciones sociales de las unidades de servicio de apoyo a la educación regular*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pérez, J. V. (2005). *El trabajo social: sus imágenes y su público. La construcción de una identidad colectiva*. Valencia, España: Publics de la Universitat de Valencia.
- Pérez, F. M. (2008, mayo-agosto). Estado de conocimiento reciente en Educación Normal. *Revista ETHOS Educativo*. 48. México.
- Riccetti, A. E. y Siracusa, M. R. (2009). *Acerca de las Representaciones Sociales de la Educación Física. Un estudio de caso en una Institución educativa*. Argentina: Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Río Cuarto.
- Rodríguez, O. (2003). *Entrevista a Denise Jodelet, efectuada el 24 de octubre de 2002*. *Revista Relaciones*, 93, 131. México: El Colegio de Michoacán.
- Rodríguez, O. et. al. (s/f). *Representación social de la democracia*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Scharagrodsky, P. (1995). Entrevista al profesor Ricardo Crisorio. *Memoria Académica*. 1, 0. Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación. Argentina. Universidad de la Plata.
- Torres, M. (1995). *La construcción social de la muerte en el departamento de oncología del hospital general de México*: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Vázquez, B. (1993). La construcción del concepto de educación física. En *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria Vol. I* España: Editorial INDE.
- Wittgeinstein L. (1973), *Tractatus lógico-philosophicus*, Madrid, España: Alianza.

## **El medio rural y las escuelas multigrado: Un tema pendiente en la formación inicial de futuros maestros rurales**

María Magdalena Morales Rodríguez<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Catedrática en la Escuela Normal Rural "Miguel Hidalgo". magdarguez07@hotmail.com

"Educar a una comunidad rural es poner a sus integrantes en condiciones de apreciar por sí mismo la pobreza cultural de su vida actual, y capacitarlos al mismo tiempo para constituirse en los autores de su propia transformación y mejoramiento"

Rafael Ramírez

### **Resumen**

Lograr la equidad requiere de un tratamiento diversificado y tención para los grupos más vulnerables y contextos más desfavorecidos como es el caso del contexto rural, esto implica que los recurso humanos que se forman para trabajar en ellos, también sean preparados con esfuerzos superiores. Sin embargo, la unificación de los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria limita la formación docente para trabajar en un contextro rural con las responsabilidades adicionales que esto representa y finalmente esta problemática se ve traducida en un bajo rendimiento por parte del profesor y por consecuencia en el bajo aprovechamiento de los alumnos, reflejado en los índices de rezago educativo en el medio rural. En este trabajo se propone el estudio del tema de las escuelas multigrado por considerarse una condición indispensable entre los conocimientos del maestros que habrá de trabajar en este medio, ya que ser maestro rural, también representa ser maestro de una escuela rural multigrado.

**Palabras clave:** Educación rural, Escuelas multigrado, Formación inicial y Maestro rural.

### **Introducción**

El medio rural ha sufrido grandes cambios debido a la transformación industrial del país, esto generó un desinterés general por los temas rurales y en especial la educación ha tenido que sufrir las consecuencias que se manifiestan mediante la

desigualdad educativa, para lograr una verdadera equidad es necesario atender con esfuerzos superiores las demandas de estos contextos. Aunque la desigualdad es causada por distintos factores, el papel del docente es crucial para superar estas problemáticas, por lo que es importante reconocer la importancia del estudio de la escuela rural multigrado desde la formación inicial con la intención de fortalecer la educación rural en Jalisco. Cabe señalar que al hablar de escuela rural se delimita en su mayoría al nivel de educación primaria y a hacer referencia a las escuelas multigrado. Se presenta la escuela multigrado como una modalidad de escuela rural, se exponen sus características, ventajas y desventajas, la Propuesta Educativa Multigrado 2005 como una alternativa de trabajo para el maestro rural y sus dificultades ante la Reforma Integral de Educación Básica y las nuevas propuestas para contrarrestar los efectos de la reforma. A lo largo de este tema se sugiere la importancia de que los profesores adquieran conocimientos para atender este tipo de escuelas desde la formación inicial.

### **La educación rural**

El medio rural fue durante muchos años una característica primordial de nuestro país, las tareas relacionadas con el campo como la agricultura y la ganadería formaban parte de las principales actividades de producción. Sin embargo, con la llegada de la Industrialización esta situación comenzó a cambiar de manera que el sector agrícola que empleaba la mayor parte de la fuerza de trabajo en México, quedo rebasado por la industria manufacturera en tan sólo tres décadas. Este fenómeno generó migración del campo a la ciudad, de manera que la población rural comenzó a disminuir y aunque en 1950 todavía representaba un poco más del 57% de la población total del país, para 1990 llegó a 29% finalmente para el año 2010 quedó en 22% de acuerdo a datos reportados en 2010 por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

La educación del medio rural también tuvo grandes transformaciones, en el primer escenario tenemos un proyecto auténtico de Escuela Rural que sentó sus bases en 1925 (Ramírez, 1968, como se citó en Alarcón, 1986) en él se desarrolló un modelo que se adaptaba a las necesidades del momento histórico y de la población que

habitaba las pequeñas comunidades rurales a través de las misiones culturales. Por otra parte ante las consecuencias derivadas de la industrialización en México el tema de la Educación Rural comenzó a perder importancia y fue entre 1940 y 1946 periodo en que Manuel Ávila Camacho asume la presidencia de la República cuando el proyecto de escuela rural se revirtió y se le dio mucho más apoyo a las escuelas urbanas. Además ante el proyecto de Unidad Nacional que comprendió de 1943 a 1970, inicia un nuevo periodo y el fin del proyecto original de la educación rural, pues en él se buscó uniformar las escuelas urbanas y federales con un mismo plan de estudios que direccionara la orientación ideológica y los programas se centrarán en la formación científica e integral del educando. Con esto se fueron abandonando cada vez más los planteamientos de Rafael Ramírez, donde sus principales fundamentos eran preparar a la población rural para constituirse como autor de su propia transformación y mejoramiento y así contribuir al progreso de los pueblos y con ello, de la nación.

En lo general, el proyecto de modernización y el crecimiento de la sociedad industrial han dejado al margen de sus prioridades las necesidades de la gente del campo. Ésta es una situación que ha afectado a toda América Latina. Rosas (2006) expone los resultados de un estudio de la situación del medio rural y señala que con la industrialización:

Se privilegió el desarrollo de las grandes ciudades y los sectores rurales comenzaron a concentrar la mayor cantidad de pobreza en el continente, así como los menores niveles educativos. El peso de la población rural se vio disminuido y con él la importancia de este sector para el desarrollo de los países, con lo que perdió importancia la discusión de la escuela rural en el ámbito de la política educativa, de tal manera que hoy, entre los problemas compartidos, se encuentran la falta de pertinencia histórica de la escuela para los habitantes rurales, además de las condiciones materiales y de cobertura, la homogeneidad del proyecto escolar rural con relación al urbano, la ausencia de un enfoque educativo basado en las necesidades educativo de las personas, la necesidad de una oferta educativa significativa para los niños y jóvenes rurales, la comparación de estándares y calidad de la escuela urbana en cuanto a logro educativo,

cobertura y disposición de recursos educativos y, a pesar de que se registran cambios sustantivos en la cobertura, sus logros de aprendizaje son notoriamente bajos en las escuelas rurales (p. 333).

Asimismo se enfatiza la importancia de abordar con seriedad la educación en el medio rural si se pretende elevar la calidad educativa. Además aunque la importancia del medio rural se ha visto cuestionada, consideramos que mientras exista, continúa siendo relevante y deben atenderse sus necesidades específicas de manera apremiante.

Se tiene conciencia de los constantes cambios que existen actualmente en el medio rural, sobre todo con el efecto de la globalización que ha alcanzado a las comunidades rurales produciendo la disminución de la actividad agropecuaria y los cambios en la nueva estructura laboral de algunos habitantes que conforman el medio rural. Sin embargo, aunque el tema de lo urbano-rural ha generado inquietud y recientes aportes “estamos muy lejos de haber logrado explicaciones de conjunto que sean satisfactorias” (Grammont, como se citó en Ávila, 2005). Algunos hablan incluso de una *nueva ruralidad* pero para aseverar que existe una *nueva ruralidad* señala Ávila (2005) se tendría que discutir la permanencia de una *vieja ruralidad*, y lo que ha llamado fuertemente la atención son los procesos más recurrentes que genera la nueva ruralidad. Sin embargo, estos términos provienen de contextos de países donde se aplican condiciones distintas a las existentes en México. Si se intenta avanzar en el debate de una nueva reconceptualización territorial, se tendrían que revisar los fenómenos novedosos de nuestro país diferentes de lo tradicionalmente rural. Ante las novedades y modernidad, en estos contextos persiste aún el mundo rural profundo y la importancia de dar atención al medio rural continúa siendo necesaria.

Por otra parte, la permanencia de la población en zonas rurales no se reduce a tal proporcionalidad como se esperaba, por el contrario, mantiene una impresionante estabilidad, según las proyecciones hechas por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) la población rural en el año 2000 representaba el 25.1% de la población total del país y se esperó que en el 2013 perdiera solamente 1.3 puntos porcentuales quedando un 21.1% con un total de 26.7 millones de personas. La situación

demográfica es producida por dos fenómenos, por una parte la tasa de fecundidad es mayor en las mujeres del medio rural y por otra parte, el éxodo rural que producía la migración del campo a la ciudad de una condición definitiva pasa a ser temporal.

En cifras oficiales del INEGI en 2010 la población rural corresponde al 23.6% del total en el país que significan 26 millones de personas en contextos rurales, que en muchos casos viven en condiciones desfavorables en comparación con quienes habitan en los contextos urbanos. Mientras que según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo en 2013 existen 27.4 millones de personas en estas comunidades (Consejo Nacional de Población, 2013). En estas cantidades podemos ver los índices representados estadísticamente en datos cuantitativos y fríos, pero cualitativamente cada uno de estos números es la historia de vida de personas que merecen que el tema rural siga prevaleciendo y se considere no sólo importante sino también necesario para lograr una nación plena.

### **La desigualdad educativa en el medio rural**

De acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda 2010 (INNE, 2013), la población rural se encuentra dispersa en aproximadamente 192 mil localidades rurales que corresponden al 98.1% del total de localidades en el país, pero entre ellas también guardan algunas diferencias que se definen por sus características geográficas y que marcan enormes brechas en el terreno educativo, por ejemplo “en las áreas rurales aisladas o cercanas a carretera existían 130,682 localidades sin escuelas de nivel preescolar, 133,418 localidades sin primarias, 128,621 localidades sin secundarias y 135,862 localidades sin planteles de educación media superior (Jiménez, 2013, como se citó en INEE, 2013). A pesar de estas circunstancias los alumnos acuden a las escuelas aunque recorran grandes distancias para llegar a ellas. En el caso de la educación primaria la asistencia nacional es de 98.8%, sin embargo, de los alumnos que no asisten a este nivel educativo corresponden generalmente a comunidades rurales marginadas.

En la educación básica los niveles de cobertura, acceso y eficiencia terminal se han incrementado en los últimos sexenios, sin embargo, el Plan Nacional de Desarrollo

2001-2006 estableció una premisa que podemos seguir considerando en la actualidad que señala:

Tener acceso a escuelas de calidad desigual no es equitativo. La equidad implica necesariamente la calidad y exige mejorar los resultados, con atención especial a los grupos en situación de pobreza. El derecho a la educación no significa sólo asistir a la escuela, sino aprender realmente (p. 42).

Este es el problema que puede considerarse más importante entre el sector urbano y rural el lograr una educación de calidad para todos, de manera que podamos entender la equidad desde el sentido pleno de dar más a quién lo requiere.

Esta sigue siendo una tarea pendiente, por esta razón el Programa Sectorial De Educación 2013-2018 incluye una Meta Nacional denominada “México con educación de calidad” que tiene por objetivo garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo siguiendo tres estrategias que tienen que ver con ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población, además de los apoyos a niños y jóvenes en situación de desventaja o vulnerabilidad y por último crear nuevos servicios educativos, ampliar los existentes y aprovechar la capacidad instalada de los planteles con la intensión de la construcción de una sociedad más justa.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE, 2013) nos revela que la desigualdad educativa entre el medio urbano y rural es constante pues a pesar de los esfuerzos de varias décadas la población del contexto rural continúa en desventaja en algunos aspectos, por ejemplo, el nivel de escolaridad alcanzado en el ciclo escolar 2012 en el medio urbano fue de 9.8 años en promedio mientras que la población en contexto rural o indígena alcanzaron un promedio de 6.4 años de escolaridad.

En cuanto a logros en aprovechamiento escolar también persisten estas diferencias, el Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social en México (CONAPO, 2012) señala que el rendimiento educativo en México es variable

dependiendo de las condiciones económicas, sociales y en las que se encuentra el alumno en relación con el tipo de localidad urbana o rural, su nivel de marginación, estructura de la escuela, además de considerar otras características que son propias del medio rural como el ausentismo por actividades laborales, poca atención de padres de familia, pobreza, analfabetismo de los padres, difícil acceso, entre otras.

Como podemos ver el México rural ha sufrido grandes cambios en los últimos tiempos, sin embargo las carencias en él siguen prevaleciendo y la necesidad de acciones encaminadas a cerrar las brechas de desigualdad continúan presentes. Si bien la desigualdad en el medio rural es un problema en el que intervienen distintos factores, el papel del docente que trabaja en el medio rural es una pieza clave y fundamental para contrarrestar o detonar la situación, porque en muchos casos la acción del docente es parte de esta problemática.

Las diferencias del perfil profesional de los profesores también influye en la desigualdad educativa ya que de acuerdo con Schmelkes (2005) los docentes de la escuela rural y urbana difieren en sus condiciones, ya que en el contexto urbano permanecen los profesores con mayor experiencia docente que residen en su mayoría de forma permanente en las localidades, ya que la actitud, experiencia y estabilidad laboral del docente son sin duda factores importantes que influyen en el rendimiento de sus alumnos. Por otra parte, en el contexto rural es habitual que se integren los profesores de nuevo ingreso sólo de manera temporal y en muchos casos encontramos que la mayoría de los profesores que ingresan, carecen de una preparación adecuada para asumir los retos que implica integrarse a laborar en escuelas con años de olvido y desatención, traducidos en altos niveles de rezago educativo.

Por eso, es fundamental preparar con esfuerzos superiores a los profesores destinados al medio rural, ya que el trabajo del docente en ese contexto, presenta serias dificultades y retos adicionales a los de un trabajo en contexto urbano. Primeramente tiene que aprender a vivir con las carencias que se tiene en la comunidad donde trabaje, adecuarse a la forma de vida de la población y respetar sus costumbres y tradiciones. En el caso de que el maestro labore en escuela multigrado, tiene que responsabilizarse de la dirección y toda la tarea administrativa que se requiera, así como fortalecer los lazos de comunicación con los padres de familia para

desarrollar la gestión escolar necesaria para la mejora de la escuela. Pero sobre todo, lograr que los niños de este medio con desigualdad educativa y en situaciones de rezago, alcancen los propósitos de la educación básica atendiendo a su vez distintos grados escolares, es decir, enfrentar además los retos que implica una escuela multigrado.

### **Las escuelas multigrado**

La escuela multigrado fue históricamente la primer forma masiva de la educación, incluso algunos países como EEUU adoptaron este modelo de trabajo y predominó en el país durante algunas décadas. En el caso de México durante el siglo XIX fue una alternativa para extender la educación pública sobre todo en el medio rural en ella, los alumnos aprendían nociones de lectura, escritura, cálculo, doctrina moral, urbanidad o cultura cívica de acuerdo a su propio ritmo. Este modelo fue evolucionando y enriqueciéndose con distintos aportes. Actualmente las escuelas multigrado constituyen una parte importante dentro del Sistema Educativo Nacional en la atención de poblaciones escolares que se encuentran dispersas, con un número reducido de alumnos ubicados generalmente en regiones apartadas, por estas características se considera que son parte indisoluble de la escuela rural aunque también puedan encontrarse en zonas urbanas marginadas. La escuela primaria multigrado posee características particulares por lo que podemos definirla de la siguiente manera:

Es la escuela en la que el grupo escolar está constituido por niños de diferentes edades y grados, con distintas disposiciones y competencias de saberes y comunicativas, los cuales reciben la influencia del proceso docente educativo en un mismo acto de clases, con el mismo plan de estudio de la escuela primaria graduada, bajo las mismas condiciones, en una misma sala de clases y donde el proceso pedagógico es dirigido por el mismo docente (Secretaría de Educación Pública, 1993, p. 3).

Este tipo de escuela se clasifica de acuerdo al número de grados que atiende un docente es decir, la escuela unidocente o unitaria es donde un mismo maestro

atiende de dos a seis grados escolares, además de hacer la función de director; la escuela bidocente está integrada por dos profesores que se distribuyen el número de grados, la escuela tridocente, está conformada por tres profesores, que mediante la distribución de los grados pueden trabajar dos grados cada uno o también un ciclo cada uno de ellos. Asimismo existen las escuelas tetradocentes, conformadas por una planta de cuatro maestros en donde alguno de ellos atiende a más de un solo grado; y la escuela pentadocente, conformada por cinco profesores, en donde se cumple la misma función de atender más de un grado. Esta escuela además está organizada por ciclos: el primer ciclo incluye a primero y segundo grado, segundo ciclo a tercero y cuarto y el tercer ciclo quinto y sexto grados.

En la escuela multigrado además de que un maestro puede atender simultáneamente una misma aula de niños y niñas de distintos grados del mismo nivel educativo, se caracteriza también por tener el trabajo administrativo a cargo de alguno de los maestros que funge como director encargado, esto implica un esfuerzo adicional para los docentes que es necesario atender mediante la capacitación especializada.

La escuela primaria rural multigrado, puede ser trabajada desde diferentes ámbitos, primeramente por los cursos comunitarios de CONAFE, en ella se pretende llevar la escuela primaria a las comunidades marginadas, pero no es atendida propiamente por profesores, sino por alumnos bachilleres que realizan un servicio social. Por otra parte, la escuela indígena coordinada por la DGEI (Dirección General de Educación Indígena) es una modalidad en la que pertenecen algunos de los 56 grupos étnicos del país. En sus características están la educación bilingüe bicultural.

De acuerdo con datos del Panorama Educativo 2013 (INNE, 2013) el porcentaje de escuelas multigrado generales en el país se ha mantenido, por ejemplo, en el ciclo escolar 2010-2011 fue de 22.2% luego en el ciclo 2011-2012 del 22.1% y en el último dato que corresponde al ciclo escolar 2012-2013 corresponde al 22% que junto con las primarias rurales indígenas y comunitarias se ha mantenido un porcentaje cerca del 44% en cantidad tenemos un total de 43,673 escuelas de organización multigrado, de las cuáles 25,747 son generales, 6,695 indígenas y 11,231 a servicios comunitarios. Estas escuelas atendieron a 9.1% de los estudiantes del país que

corresponden a un total de 1,347,939, de los cuales 962,148 correspondían a primarias generales multigrado, 272,398 a indígenas y 113,393 a cursos comunitarios.

### **Ventajas y desventajas de la escuela multigrado**

El que los alumnos de diferentes ciclos convivan y compartan aprendizajes en un mismo espacio favorece el desarrollo de etapas de maduración y procesos de crecimiento de los alumnos, le otorga flexibilidad en la enseñanza y en el aprendizaje, posibilita la respuesta a la heterogeneidad de los alumnos permitiendo atender a motivaciones y ritmos individuales de aprendizaje, flexibilizar el calendario y el horario escolar para adaptarlo a las necesidades locales, planificar aprendizajes más globales, dosificar mejor los contenidos a lo largo del año escolar, mayor espacio a los docentes para seleccionar y secuenciar los contenidos de las diferentes materias y áreas, prestándose más para introducir adaptaciones curriculares; asegurar mejor la continuidad de los aprendizajes y los métodos de enseñanza; favorecer un trabajo más coordinado y colegiado por parte de los docentes y del equipo escolar en su conjunto.

El pretender alcanzar estos beneficios puede desmotivar al profesor en su intento porque el maestro multigrado tiene que utilizar todos los materiales que usarían la plantilla de maestros de una escuela de organización completa, esta situación en la que se ven sorprendidos los maestros, hace que su tarea se vuelva más compleja, ya que de acuerdo a Rosas (2006) “el problema de fondo es que en las escuelas multigrado los maestros tienen que desarrollar un currículo que fue hecho para trabajar por grados, con libros de texto por grados y con materiales de apoyo que también están concebidos para trabajar por grados” (p. 340).

### **La Propuesta Educativa Multigrado 2005 y la Reforma Integral de Educación Básica**

La Propuesta Educativa Multigrado ha sido una de las acciones oportunas a favor de la atención específica en este tipo de contextos. Si bien no proporciona materiales para la atención de necesidades específicas para el contexto rural, organiza los materiales oficiales que se desprenden del Plan y programas 1993 de una manera más adecuada para dar atención diferenciada a las necesidades de cada ciclo que

integra las escuelas multigrado. Su propósito consiste en mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través de una organización del trabajo más pertinente a la situación multigrado, el aprendizaje colaborativo entre los alumnos, el desarrollo de competencias para la vida y el aprendizaje autónomo.

Los elementos que integran la actual Propuesta Educativa Multigrado (PEM) 2005 son la planeación mediante un tema en común con actividades diferenciadas, actividades permanentes en el aula, aprendizaje colaborativo y ayuda mutua, evaluación formativa, aprender investigando, alfabetización inicial en colaboración, enfoque intercultural, formación de alumnos lectores, fichas y guiones de trabajo, estrategias básicas de enseñanza, el lenguaje oral y escrito como eje transversal en las asignaturas, adecuaciones curriculares (Contenidos comunes por ciclo).

El apartado de adecuaciones curriculares resolvía la mayor dificultad de los maestros, en él se encontraban organizados los contenidos del plan de acuerdo a un tema en común y distintos grados de complejidad para trabajar en cada uno de los ciclos que evitaba la exhaustiva revisión de materiales de distintos grados y asignaturas, sin embargo, los beneficios de la PEM 2005 se vieron afectados con la llegada de La Reforma Integral de Educación Básica ya que nuevamente fue diseñada tomando en cuenta las condiciones de escuelas de organización completa. En su modificación se generó la creación de nuevos programas de estudio por grado y asignatura, además de sus respectivos libros de texto que pusieron a los maestros de escuelas multigrado en un nuevo dilema, pues reiteradamente se desconocieron las particularidades que tienen esta modalidad de escuelas, provocando que los esfuerzos por construir un modelo educativo multigrado a través de las distintas versiones de la Propuesta Educativa Multigrado, redujera su impacto.

La reorganización curricular de los nuevos programas se torna indispensable para las escuelas multigrado, pero el Plan 2011 abre una ventana que nos da esa posibilidad. El apartado de Modelos de Gestión Específicos para cada contexto, sugiere que las acciones de innovación en la gestión deben considerar las formas particulares de organización que pueden ser escuelas multigrado y telesecundarias. Esta recomendación da la posibilidad de que se establezcan modelos específicos que respondan a necesidades particulares como es la organización de las escuelas

multigrado (Secretaría de Educación Pública, 2011). De esta manera surgen nuevas formas de trabajo que sustituyen las adecuaciones curriculares de la PEM 2005.

Estos esfuerzos han quedado concretados por el Programa Educativo Multigrado para las escuelas primarias indígenas 2012 que presenta el estado de Sonora, recientemente el mismo estado contribuye con el *Programa Educativo Multigrado, para escuelas bidocentes compensadas (PEM Sonora, 2013)* y finalmente las *Propuestas de trabajo para escuelas multigrado 2012* del estado de Zacatecas. En cada una de ellas se hace una reorganización curricular de los programas de la Reforma Integral de Educación Básica 2011 a una organización que favorezca el trabajo en las escuelas multigrado. Por otra parte, surge un documento más reciente: *La Nueva Escuela Rural* que es un proyecto educativo para las comunidades rurales con una visión de cambio cualitativo de las formas tradicionales de organización y funcionamiento para las escuelas.

Las escuelas multigrado como se ha señalado, son una modalidad de escuelas rurales de nuestro país (Rosas, 2006) por lo que el tema de su enseñanza, es indispensable para el maestro que se está preparando para trabajar en este campo, ya que entre la problemática que enfrentan estas escuelas se encuentran la formación inadecuada de los profesores para trabajar en esta modalidad Suzuki Takako (2009), el rezago educativo, así como el desempeño de muchos profesores y la dificultad para adaptar los materiales creados para escuelas de organización completa a escuelas multigrado, Ramón Castaño (2009). Por esto es necesario atender esta situación desde las posibilidades reales que nos ofrece la formación inicial en nuestro país.

### **La formación inicial de los futuros maestros rurales y la escuela primaria rural**

La formación específica para trabajar en el medio rural es una necesidad apremiante desde la época posrevolucionaria en que en nuestro país se brindó educación por primera vez a estas comunidades. Algunos autores como el profesor Rafael Ramírez (como se citó en Jiménez, 1986) ya hacía algunos pronunciamientos a favor de una formación específica para el maestro rural pues señala que “la tarea del maestro rural ofrece grandes dificultades y su campo de trabajo es mucho más amplio y su esfera de inspiración más limitada que la de los maestros urbanos” (pp. 125-126).

Por esta necesidad de formar profesores para la atención del medio rural, se fue dando origen al proyecto de las escuelas normales rurales, fue así como en 1922 se dio el surgimiento de la primera Escuela Normal Rural Federal, con la preparación de los maestros rurales se pretendía elevar el progreso de estas comunidades, por eso estas normales buscaron relacionar la escuela a las necesidades del campo e incluir dentro de su currículo prácticas propias de la comunidad para mejorar sus condiciones de vida. Sin embargo, con el paso del tiempo, los planes de estudio se han ido modificando hasta homogeneizar el currículo en todas las normales, reduciendo y mutilando poco a poco la formación específica del profesor rural. Los cambios han impactado de manera que autores como Ramírez y Gómez (2005) han criticado la desatención de la formación para el medio rural, mientras que Velasco (2007) reflexiona en torno a la necesidad de un modelo de educación alternativo para las escuelas normales rurales.

La formación inadecuada de los maestros destinados al medio rural, puede ser factor del rezago educativo. Rodríguez (2004) nos revela que en el caso de las escuelas multigrado, uno de los factores que más inciden directamente en la calidad educativa es la práctica de los profesores en los que se encuentran serias limitaciones para conducir estos procesos de aprendizaje. En cuanto a la formación inicial, Fierro (1991) nos habla de algunos estudios realizados que coincidieron en señalar “la inexperiencia, los limitados conocimientos y los saberes desconectados con la realidad rural como causantes del pobre rendimiento del maestro recién iniciado” (p. 53). Las pocas jornadas en que el alumno en formación se incorpora a las escuelas primarias y comparte las responsabilidades con un maestro titular, en muchas ocasiones es insuficiente y no garantiza que esté totalmente preparado para la responsabilidad en un grupo ni en una escuela rural por lo que esta experiencia de integración al servicio en una comunidad rural, puede ser para algunos maestros, un año *traumático*, por otra parte también poder ser un año de aprendizaje intenso, para adquirir perspicacia y perfeccionar nuevas habilidades (Rosas, 2003).

**El origen geográfico de los futuros maestros y la relación de identidad con el medio rural.**

El vivir en las comunidades es un factor que define el tipo de experiencia de los profesores rurales. Los maestros rurales son los que viven en el lugar en que trabajan y tienen con ellos todos sus intereses materiales y morales, con esto se entiende que se aprovecha el tiempo para cumplir con otras funciones que asume como el atender por las noches a los adultos, trabajar en conjunto con la comunidad desde el punto de vista higiénico y convertirse en un líder social dentro de la comunidad. Por estas razones se considera que vivir en la comunidad donde se trabaja es una característica imprescindible en los maestros rurales. Aunque durante muchos años ésta ha sido una prioridad y una necesidad, hemos abandonado esta premisa por diversas circunstancias familiares, de desarrollo profesional del maestro, u otras, pero dentro de la formación de los maestros rurales tampoco se considera como parte de las actividades que caracterizan al maestro rural; por lo contrario, en la mayoría de los casos las jornadas de trabajo docente se realizan en escuelas de contexto urbano o semiurbano anexos a la escuela normal donde los alumnos acuden a su clase y regresan todos los días. Sin embargo, sigue siendo una necesidad apremiante que el alumno se esté preparando en condiciones más reales que posiblemente lo esperan como profesor rural de nuevo ingreso.

Como se ha señalado la permanencia del maestro en la comunidad es una característica indiscutible para que el profesor realice otro tipo de actividades que demanda el contexto. Sin embargo “ha habido periodos de grandes movilizaciones de maestros y otros de rotundas negativas para ir a trabajar a las escuelas rurales. En vano se han buscado formas de retener a estos maestros en las escuelas” (Rosas, 2003, p. 26). Las condiciones desfavorables que rodean a estos contextos generan que los profesores busquen los medios para vivir en comunidades más urbanizadas donde puedan tener todo tipo de servicios.

La falta de arraigo en las comunidades rurales ha sido una de las principales problemáticas en el medio rural sin embargo, la respuesta sigue estando en el proyecto original de la escuela rural, donde una premisa era formar maestros del campo y para el campo, como fue el caso de las misiones culturales que dieron origen a los primeros maestros rurales misioneros voluntarios que peregrinaban por diferentes regiones, dejando a su paso escuelas y monitores instruidos por ellos. Sin embargo, el origen

geográfico y las condiciones socioeconómicas de los alumnos de la licenciatura que serán posiblemente maestros rurales, son en muchos casos determinantes para adquirir o no, una identidad con el medio (Morales, 2014).

La pérdida del proyecto de la educación rural en México, ha tenido grandes consecuencias que han generado brechas cada más amplias de desigualdad educativa entre el medio rural y urbano, por esto es necesario recuperar la identidad y la atención de las necesidades propias del medio rural desde la formación inicial de los docentes. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 dio un margen a esta intención mediante los cursos optativos que pretenden dar atención a la formación de los maestros de acuerdo a las necesidades de la región en la que están ubicadas y al cual probablemente los alumnos ingresen al campo laboral. Estos cursos están orientados a una formación específica de acuerdo a la problemática regional más común que enfrente en la práctica cada una de las escuelas normales o bien a las necesidades principales que cada una solicite. (Secretaría de Educación Pública, 1997).

### **Los cursos optativos en la Reforma Curricular de la Educación Normal**

Según el Acuerdo 649 publicado en agosto de 2012, La Reforma Curricular de la Educación Normal tiene la intención de incrementar los niveles de calidad y equidad en la educación básica, además del reto de formar docentes que sean capaces de enfrentar y resolver de la mejor manera posible las demandas y requerimientos del momento actual.

El Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2012 se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: el enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque por competencias y la flexibilidad académica y administrativa. Estos enfoques son coherentes con los enfoques de los planes de estudio de los diferentes niveles educativos. Este Plan de Estudios al igual que los anteriores, unifica la formación de los profesores de todo el país y nuevamente, tenemos que sujetarnos a los espacios curriculares que nos acerquen al estudio del medio rural y las escuelas multigrado para buscar la educación con equidad y calidad que se requiere en estos contextos.

La flexibilidad curricular, académica y administrativa en cuanto al interés de este tema, nos aporta la posibilidad de integrar asignaturas optativas dentro de la malla curricular del Plan de la Licenciatura en Educación Primaria, que pretenden diversificar las alternativas de formación de los estudiantes de acuerdo a las posibilidades institucionales, los intereses y necesidades de los alumnos, así como también proponer contenidos regionales para incluirse en la formación de los estudiantes a través de los colegiados de profesores de cada institución.

El trayecto de cursos optativos que sugiere el Plan de Estudios 2012, especifica la posibilidad de complementar la formación de los estudiantes normalistas a través de la integración de cursos que atiendan a las necesidades docentes de las escuelas o de los contextos donde se ubican. El tema de la escuela rural y multigrado podría seguir permaneciendo ya que entre las finalidades formativas de estos cursos optativos se establece atender aspectos específicos de formación que respondan a las demandas de los contextos en que el estudiante desempeñara la profesión docente (Acuerdo 649).

### **La educación rural en Jalisco**

En el estado de Jalisco la educación rural es un tema que guarda relevancia porque se encuentra en los primeros lugares a nivel nacional con mayor número de poblaciones rurales junto con seis entidades más que son Veracruz, Chiapas, Oaxaca, Chihuahua, Michoacán y Guanajuato, todos ellos concentran alrededor del 50% de las poblaciones rurales totales en el país. También se encuentra entre los 10 primeros lugares en cuanto a población dispersa, ya que el 20% está aislada. Estas características geográficas contribuyen para que gran parte de la totalidad de escuelas primarias en estas comunidades sean de modalidad multigrado.

La gran cantidad de localidades rurales dispersas en el estado de Jalisco imprime por consecuencia que también sea uno de los estados con mayor número de escuelas multigrado en el país, tenemos algunos datos que nos aporta el Panorama Educativo Nacional (INEE, 2013) y que ubican al estado de Jalisco en el quinto lugar a nivel nacional con mayor número de escuelas multigrado. Esto se explica con los datos del ciclo escolar 2011-2012 en donde se tiene un total de 5,956 escuelas primarias de

las cuales el 40.4% (2,405), de estas el 31.9% son primarias generales e incluye a 1,902 escuelas. Las restantes 78 son escuelas indígenas y 425 primarias comunitarias. Como podemos ver la mayor cantidad corresponde a las escuelas primarias generales multigrado que son una posibilidad cercana de trabajo del docente de nuevo ingreso.

Sin embargo, con frecuencia la formación para ingresar al campo laboral en el medio rural es inadecuada, los maestros de nuevo ingreso no han sido formados para afrontar los retos adicionales que demanda el medio rural y tampoco el reto educativo de la modalidad multigrado. En el mejor de los casos se tiene buena disposición y actitud para aprender en la experiencia, pero esto se traduce en tiempo de aprendizaje que muchas veces tiene un costo educativo para los alumnos de las escuelas primarias de estos contextos. Además la falta de arraigo que caracteriza estos lugares provoca que cuando se adquirió experiencia los maestros se trasladen a otras comunidades en busca de mejores condiciones de vida, de manera que estas escuelas continúan en las mismas condiciones mientras ven a su paso gran número de maestros de nuevo ingreso, de ahí el seguir insistiendo en que el origen geográfico de los maestros es importante para definir su permanencia en el medio rural.

El proceso de contratación de docentes en el país en los últimos años, se otorga a partir de los resultados de un concurso de oposición, con la intención de garantizar que quien se integre al sistema educativo posea los conocimientos necesarios para un tener un buen desempeño. De esta manera los resultados del concurso de ingreso al servicio de educación primaria definen quienes serán los nuevos profesores en el servicio. Lamentablemente durante el ciclo escolar actual la designación de plazas en el medio rural no ha tenido éxito ya que muchas de estas asignaciones fueron renunciadas inmediatamente después de ingresar al servicio.

Cabe señalar que en esta asignación fue casi nula la participación de egresados de la escuela normal rural del estado por carecer de perfiles idóneos. Esto sin duda representa un reto como institución ya que debiera ser la principal generadora de maestros rurales comprometidos con la población del campo para elevar los niveles de calidad educativa en estos contextos y con ello sus niveles de vida. Para lograr las anteriores pretensiones tendríamos que recuperar o reiniciar un proyecto orientado a formar verdaderos maestros rurales, no solo de nombre sino desarrollar una formación

real que considere las necesidades de la educación rural en la actualidad y la preparación para atender las escuelas multigrado en el estado. Esto requiere por supuesto de una reorganización curricular, de la formulación de un proyecto institucional y de la voluntad de los implicados. Ante la ausencia de un plan de estudios específico para la formación de maestros rurales, es conveniente reflexionar que modificaciones curriculares es pertinente realizar para sacar el mejor provecho del programa existente. Sin embargo, la contratación de docentes destinados a la escuela rural no es privativa de ninguna institución y esto hace por ahora que la preocupación sea compartida.

### **Conclusiones**

En México el proyecto de modernización y crecimiento de la sociedad industrial restaron importancia al tema del medio rural, esto provocó la pérdida del proyecto de la escuela rural y la homogenización de un mismo plan de estudios a nivel nacional, con esto el México rural comenzó a sufrir grandes cambios en los últimos tiempos y las carencias en él siguieron prevaleciendo, sin embargo, es importante resaltar la importancia del medio rural y la necesidad apremiante de atender sus necesidades y demandas educativas.

La desigualdad educativa que caracteriza la escuela primaria rural es producto de una serie de abandonos por parte de diferentes actores, primeramente padece del olvido por parte del sistema educativo justificando programas nacionales homogéneos como símbolo de equidad y justicia en una educación de calidad para todos; por otra parte el abandono del profesor en servicio, el círculo de la falta de una preparación adecuada, el mal desempeño en su práctica, la falta de arraigo en las comunidades y las condiciones tan complejas a las que se tiene que enfrentar; finalmente el abandono que está determinado por las condiciones de vida como pobreza, marginación y analfabetismo en la mayoría de la población. Esto hace que se genere un círculo social de abandono como si el sistema económico y social en que vivimos haya tejido entre sus consecuencias la complicidad.

Si bien la desigualdad en el medio rural es un problema en el que intervienen distintos factores, el papel del docente que trabaja en el medio rural es una pieza clave.

La pérdida de la formación específica del maestro rural ha tenido grandes consecuencias que hacen cada vez más antagónica la relación contexto rural-maestro. Por eso es importante reclamar por la formación de maestros con esencia, con identidad y con compromiso social para trabajar en este medio. Carecemos de un proyecto educativo para lograr estas intenciones, sin embargo, debemos aprovechar cualquier espacio que nos brinde acercarnos a esa posibilidad.

Las escuelas multigrado son consideradas como una modalidad de escuela rural, tienen características distintas a una escuela de organización completa que hacen que la labor del maestro sea distinta y de alguna manera más compleja, por eso es tan importante incluir su estudio desde la formación inicial para que al ingresar como docente a una escuela multigrado se tenga mayores posibilidades de éxito.

El tema de la educación rural tiene una gran relevancia para el estado de Jalisco, tanto en la escuela primaria rural como en la formación inicial de sus futuros profesores, por esto se hace necesario atender el tema de forma inmediata, buscando las mayores posibilidades que puedan ofrecernos tanto la Reforma Integral de Educación Básica en la escuela primaria como la Reforma Curricular de la Educación Normal, aprovechando los espacios que puedan ser flexibles. En el caso de la escuela normal los cursos optativos nos ofrecen una alternativa para estudiar estos temas desde un espacio curricular. Sin embargo, es necesario que para el diseño de estos cursos se parta de una evaluación de lo que se ha hecho y lo que falta por hacer para construir sobre bases más sólidas. Esto por supuesto genera nuevas inquietudes para la investigación.

Fortalecer la educación centrada en el tema de la educación rural y multigrado debe ser una constante, para esto se hace necesario conocer las necesidades reales que tienen los maestros rurales en situaciones reales desde el punto de vista y experiencia de los egresados. Esto constituye un estudio además de importante necesario para lograr el propósito que pretende este estudio y que puede ser tan solo el inicio de una gran experiencia de investigación sobre el tema. Además se debe proponer un diseño curricular de cursos optativos que atiendan la temática de la educación rural y las escuelas multigrado. Si bien ahora parece un ideal muy optimista pudiera convertirse en el comienzo de un proyecto institucional.

## Referencias

- 15 de octubre Día internacional de las mujeres rurales. (2015). Recuperado de [www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/15\\_de\\_octubre\\_de\\_2013\\_Día\\_Internacional\\_de\\_las\\_Mujeres\\_Rurales](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/15_de_octubre_de_2013_Día_Internacional_de_las_Mujeres_Rurales)
- Ávila, H.. (2005). Líneas de investigación y el debate en los estudios urbano-rurales. En H. Ávila (Coord.). *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* México: CRIM.
- Fierro, C. (1991). *Ser maestro rural: una labor imposible?*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*. México.
- Gobierno del Estado de Sonora. (2012). *Programa Educativo Multigrado para Escuelas Primarias Indígenas Compensadas*. Sonora: CONAFE.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *Panorama educativo de México: indicadores del sistema educativo nacional*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). *XII Censo de población y vivienda*. México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Jiménez, A. C. (1986). *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. [2ª edición]. D.F., México: Ediciones el Caballito.
- La Nueva Escuela Rural*. Recuperado de [http://www.iiiepe.edu.mx/sites/default/files/NuevaEscuelaRural\\_100909\\_3.pdf](http://www.iiiepe.edu.mx/sites/default/files/NuevaEscuelaRural_100909_3.pdf)
- Los Docentes en México 2015*. Recuperado de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los\\_docentes\\_en\\_Mexico\\_Informe\\_2015\\_1.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico_Informe_2015_1.pdf)
- Loyo, E. (1999). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. [2ª edición]. D.F., México: Ediciones el Caballito.
- Morales, M. M. (2014). *La integración de propuestas de enseñanza del aula multigrado, a la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo en la formación docente de futuros maestros rurales*. (Tesis de maestría, Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, Zapopan, Jalisco, México).
- Plan de estudios 2012, Licenciatura en Educación Primaria*. México, Recuperado de [http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)
- Popoca, C. (2006). *Escuelas multigrado, retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*. México: SEP.
- Programa Educativo Multigrado Para Escuelas Primarias Bidocentes Compensadas, PEM Son 2013. (2013, 23 de septiembre). Recuperado de <http://www.sec-sonora.gob.mx/pacareib/portal.php?op=3&id=68>

- Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- Proyecciones de la población de México. (2013, 16 de abril) México, D.F., Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones>
- Ramírez, A. y Gómez, T. (2005). *Los sistemas de formación de docentes: retos y perspectivas*. Foro de formación docente. Jalisco 2005.
- Ramírez, R. (1968). El gran periodo constructivo del movimiento educacional de México surgido de la Revolución. En Jiménez, A. (Comp.). *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ramón, F. (2009). Educación básica y México. *La escuela primaria multigrado de México*. 170.
- Rodríguez, Y. (2004). *Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrado*. Recuperado de [http://www.red-ler.org/estrategias\\_en\\_multigrado.pdf](http://www.red-ler.org/estrategias_en_multigrado.pdf)
- Rosas, L. (2006). *La educación rural en México: en el siglo XXI*, D. F., México: Crefal.
- Rosas, C. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y su concepción pedagógica*. México: Fundación para la Cultura del Maestro SNTE.
- Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 24, 1 y 2. pp. 13-38.
- Secretaría de Educación Pública - Consejo Nacional de Fomento Educativo. Primaria. (1995). *Manejo de grupos multigrado*. D.F., México: PARE.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica primaria*. D.F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. D. F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2010). *Jornada de Asesoría a escuelas multigrado*. Jal., México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Propuesta Educativa para Escuelas Multigrado 2005*. D.F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. D.F., México: Secretaría de Educación Pública.
- Takako, Suzuki (2009). *Multigrade Teaching Training in Nepal: Diversity of Practice and Impact of Training*. [Formación Enseñanza Multigrado en Nepal: La diversidad de prácticas y el impacto de la formación.] Recuperado de [http://www.research.kobe-u.ac.jp/gsics-publication/jics/suzuki\\_16-3.pdf](http://www.research.kobe-u.ac.jp/gsics-publication/jics/suzuki_16-3.pdf)
- Velasco, Hernández (2007), *Utopística de la formación Docente: Hacia la construcción de un modelo de educación alternativo para las escuelas normales rurales en México*. COMIE, México.

## La importancia de la utilización de las herramientas TIC en el aula

María Dolores Villalpando Flores<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Profesor de la Escuela Normal Rural “Miguel Hidalgo” Atequiza, Jalisco. [madovif@live.com.mx](mailto:madovif@live.com.mx)

### Resumen

Te imaginas ¿Cómo sería tu mundo sin el celular, la televisión, la computadora, las redes sociales o el internet?, ¿Qué cambios habría en tu vida diaria?, ¿Cuáles son las características de quienes han crecido utilizando la tecnología desde los primeros años?, ¿Cómo interactúan?, sin duda, las características, los intereses y necesidades de los niños y jóvenes han cambiado al ritmo de los avances tecnológicos.

Es por eso que este documento pretende presentar al lector algunos escenarios con la intención de despertar el interés por introducir las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula, como un recurso que favorezca un mejor rendimiento académico en el alumno.

El documento está conformado por cuatro partes: 1) definición de TIC, 2) escenarios que confirman la necesidad de introducir las TIC en el aula, 3) beneficios que se pueden obtener al utilizar las TIC en el aula y 4) algunas herramientas y propuestas de uso en la educación.

**Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación, Enseñanza en el aula, Estudiantes de educación superior**

### Las Implicaciones de la Tecnología

Si nos preguntarán ¿qué ha cambiado en los últimos 10 o 20 años?, una de las ideas que tendríamos –además de pensar en la drogadicción, la moda, la alimentación, etc.– contestaríamos que son los avances tecnológicos en todas las esferas que han modificado nuestra forma de vida, tecnología médica, farmacéutica, automotriz, telecomunicaciones, informática, alimenticia, por mencionar algunos.

Todos estos avances han modificado nuestra vida, el modo en que viajamos, cómo nos comunicamos, qué comemos, qué hacemos, cómo pensamos, pero una de los cambios más visibles en nuestra forma de actuar es la acelerada utilización de

celulares, computadoras, internet, tablet, ipod, etc. por usuarios de todas las edades, pero principalmente por niños y jóvenes, quienes han modificado –de manera casi imperceptible para ellos– su forma de convivir, socializar e interactuar entre otros aspectos.

Otro ejemplo claro del uso de este tipo de tecnología es el tiempo que las personas dedican a ver la televisión, estar en las redes sociales o en la computadora y dejamos de realizar otras actividades importantes en el ámbito personal, familiar, profesional y social, como podría ser ir a caminar, hacer ejercicio, leer un libro, sentarse bajo un árbol o cenar en la mesa, hablando sobre el día con la familia. Así como el uso desmedido del celular, hasta llegar a una dependencia, añadiendo además que muchas personas dan prioridad a adquirir lo último en celulares caros aunque tengan otras necesidades como alimento o salud.

Por otro lado, la tecnología también nos ha facilitado tareas que antes eran complicadas por el tiempo o los recursos que se requerían, ejemplo de esto es, encontrar un domicilio o el camino para llegar en google maps, mantenernos informados en tiempo real, utilizar una tarjeta para pagar o trasladarnos más velozmente y con menor costo de combustible. De la misma forma, la web pone a disposición información de todo tipo y en todos los formatos, de ahí que las bibliotecas estén tan vacías todo el tiempo, esta información está disponible para ser leída, descargarla o manipularla de acuerdo a nuestras necesidades, basta con copy-paste para elaborar la tarea escolar. Pero la tecnología y su aplicación es muy amplia, en este artículo se delimitará solamente un ámbito de la tecnología y su utilización en la educación, es decir, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Pues bien, al escuchar las palabras Tecnologías de la información y la comunicación se puede intuir a qué se refiere el término TIC, todos aquellos dispositivos como televisión, computadora, cañón, celulares, Ipad, Tablet, etc. y los programas o servicios que utilizamos como la web, blogs, procesadores de texto, videos, plataformas, etc. que permiten mantenernos comunicados ya sea a través de llamadas, redes sociales, chats, etc. y aquellos que permiten buscar, manipular y/o presentar información. Sin embargo, el término TIC no tiene una definición única, por lo que se considera razonable esto, ya que los rápidos avances en el ámbito de la

electrónica, las telecomunicaciones y la informática, generan herramientas y dispositivos con nuevas funciones que afectan las definiciones al respecto.

### **Definición de TIC**

Para Belloch (2009) las TIC son “el conjunto de tecnologías que permiten el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información presentada en diferentes códigos (texto, imagen, sonido,...)” (p. 1).

Otros autores, le dan una connotación más amplia, que incluye tanto los programas, herramientas o recursos digitales, como los aparatos como las computadoras, teléfonos, televisiones, etc., tal es el caso de Tello (2008) quien afirma que las TIC contemplan toda forma de tecnología usada para crear, almacenar, intercambiar y procesar información en sus varias formas, tales como datos, conversaciones de voz, imágenes fijas o en movimiento, presentaciones multimedia y otras formas, incluyendo aquellas aún no concebidas. En particular, las TIC están íntimamente relacionadas con computadoras, software y telecomunicaciones.

En el presente documento se nombra indistintamente los términos herramientas digitales, recursos digitales y TIC, para referirse a un conjunto de medios y recursos digitales que dispone el docente, desde la conexión a internet, hasta las aplicaciones y software que tiene a su alcance. Ahora bien, si la tecnología ha modificado las formas de interacción, de búsqueda y manejo de la información entre otros aspectos, ¿Se debe repensar la labor docente incluyendo dichas tecnologías?

### **Por qué la escuela debe integrar dichas tecnologías en sus procesos de enseñanza-aprendizaje**

**Primer aspecto: Nativos vs. Migrantes digitales.** Como se mencionó anteriormente, los niños y los jóvenes son quienes protagonizan la revolución tecnológica, por ello, algunos autores los llaman la primer generación de nativos digitales o generación net, para Prensky (como se citó en Ortega, 2015), son aquel grupo generacional que ha nacido y vivido con la tecnología, aquellas personas nacidas a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, a diferencia de los migrantes digitales quienes han tenido que incorporar el uso de las tecnologías en sus vidas.

Por su parte, autores como Ortega y Ricaute (como se citó en Ortega, 2015) establecen que estas fechas son solamente un marco de referencia y no en sentido estricto, ya que esta generación debe estar marcada por hechos políticos, sociales, tecnológicos, culturales, etc. que definen su forma de pensar, sus ideas, gustos, prácticas sociales y les permiten construir una identidad social; pero más aún, estos hechos tienen implicaciones en los procesos cognitivos de los individuos, aunque queda abierta la discusión sobre los rasgos distintivos y las habilidades tecnológicas que los distinguen, dichos rasgos y habilidades se han definido por otros autores como competencias digitales, alfabetización digital o habilidades digitales.

Por otro lado, además de reconocer que existen diferencias cognitivas afectivas y sociales en aquellos que están creciendo, desarrollándose y socializando en el nuevo entorno tecnológico, distinto al que tuvieron sus padres y sus maestros “estos niños-jóvenes son multifuncionales, piensan diferente, hacen las cosas de manera distinta, tienen otras capacidades, otras prioridades, aprenden de otra manera, son otro tipo de ciudadanos”(Ortega, 2015), por lo que también las prácticas educativas deben renovarse y estar acordes a las capacidades y necesidades de los nuevos alumnos, quienes están incorporando -otros ya lo hicieron- los recursos digitales como una cuestión cultural, ya que el contexto que conocen, al que pertenecen, el uso de la tecnología ha sido parte de su historia, de sus experiencias y su forma de pensar.

Sin embargo, en México, no se puede afirmar que todos los niños y jóvenes son nativos digitales, pues la pobreza económica en algunas regiones hace que la brecha sea aún mayor, sin embargo, la tendencia al uso y acceso a las tecnologías sigue creciendo por lo que vale la pena valorar si la incorporación de dichas tecnologías en los procesos educativos puede por un lado, lograr un trabajo colaborativo aprovechando las habilidades digitales de los alumnos, y por el otro, buscar una alfabetización digital en las regiones menos favorecidas, entendida ésta como la capacidad para comprender y utilizar las fuentes de información a través de medios digitales (Gilster, 1997; Gutiérrez Martín, 2003 como se citó en Travieso, 2008).

## Estilos de aprendizaje y PLE (Personal Learning Environment)

El dicho popular mexicano *Cada cabeza es un mundo*, hace referencia a la individualidad del ser humano, una misma experiencia, un mismo acontecimiento, una expresión verbal, es percibida de diferente manera por cada una de las personas, de la misma forma, responderán de acuerdo a sus experiencias personales, necesidades, intereses, estado de ánimo, etc., paralelamente, en el ámbito educativo, se habla de estilos de aprendizaje tratando de catalogar a cada alumno en una categoría que permita al docente orientar las acciones encaminadas a mantener la atención y apoyar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para Cabrera (s/f) el estilo de aprendizaje debe orientarse hacia un enfoque más holístico y personal, definiéndolo como “formas relativamente estables de las personas para aprender, carácter único de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y sus preferencias al procesar la información, organizar el tiempo y orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje” (p. 6).

En el siguiente esquema se muestran las dimensiones que para este autor intervienen y caracterizan el estilo de aprendizaje.



Fuente: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>

Se puede observar que esta visión holística, permite incorporar al aspecto cognitivo, el aspecto social-afectivo. Pero lo importante de hablar de estilos de aprendizaje, es que no solamente el docente debe conocer a sus estudiantes, sino que debe orientar a los mismos para que lleguen al autoconocimiento y a la autovaloración sobre su proceso de aprendizaje. Permitiendo que sea el estudiante el que pueda definir el camino que le permita construir un aprendizaje significativo. Pero ¿Qué tiene que ver el estilo de aprendizaje con las TIC?

De acuerdo a los cuatro pilares de la educación: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos, se puede apreciar que es importante el conocimiento en sí, pero también es importante el camino para llegar a ser, hacer, convivir y vivir, este camino, desde ¿Cómo conozco? Hasta ¿Cómo aplico?, está estrechamente ligado con los medios y las herramientas tecnológicas disponibles en la web, pues es a través de ellas que los niños y jóvenes adquieren información, establecen relaciones, crean, se comunican y comparten.

Es tarea del docente, aprovechar dichas herramientas para apoyar el proceso de aprendizaje del alumno, buscar, conocer, seleccionar y adecuar aquellas que puedan apoyarlo en el proceso educativo, proporcionando al alumno una gama de recursos que puedan ajustarse a su estilo de aprendizaje, a su forma de recibir la información (visual o auditivo) como videos, tutoriales, enciclopedias virtuales, etc., de procesarla (global o analítico) elaborando productos como mapas conceptuales, mentales, líneas del tiempo, diagramas de venn, así como herramientas que le permitan presentar y socializar sus reflexiones como foros, blogs, muros entre otras.

A este conjunto estratégico de herramientas, servicios y dispositivos que permiten que sea posible aprender se le llama PLE (Entorno Personal de Aprendizaje por sus siglas en inglés), dicho entorno, permite una administración individual del tiempo y los recursos, la utilización de herramientas y recursos digitales también se ajustan a los intereses y necesidades de quien los utiliza.

El uso de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje promueve el logro de uno de los estándares curriculares de educación básica relacionado con el desarrollo de habilidades digitales.

Para el desarrollo de habilidades digitales se procura la utilización de medios y entornos digitales para comunicar ideas e información, así como para interactuar con otros, la comprensión de conceptos, sistemas y funcionamiento de las TIC, así como utilizar herramientas digitales para resolver distintos tipos de problemas y es aplicable tanto para estudiantes como para maestros.

### **Los campos que contempla el estándar de desarrollo de habilidades digitales**

*Creatividad e innovación.* se refiere al desarrollo de materiales donde las TIC se usen creativamente y apoyen la construcción de conocimientos escolares, como presentaciones, videos, galerías, etc.

*Comunicación y colaboración.* este campo contempla la utilización de medios y entornos digitales para comunicar las ideas, interactuar y aprender a trabajar colaborativamente con otros.

*Investigación y manejo de información.* Este campo hace referencia a usar las TIC para recabar, seleccionar, analizar, evaluar y utilizar información, procesar datos y comunicar resultados.

*Pensamiento crítico.* Este campo es indispensable para la solución de problemas y toma de decisiones: Planear, organizar y llevar a cabo investigaciones, administrar proyectos, resolver problemas y tomar decisiones con base en información veraz y utilizando herramientas digitales.

*Ciudadanía digital.* En este campo está contenida la utilización de las TIC con una actitud ética, legal, segura y responsable.

*Funcionamiento y conceptos de las TIC.* Comprensión sobre el funcionamiento de las TIC, selección de las más adecuadas con base en sus necesidades.

Recordemos que los estándares son parámetros equiparables tanto a nivel nacional como internacional, de ahí que las habilidades digitales estarán presentes en las evaluaciones a docentes y estudiantes; por esta razón la Secretaría de Educación Pública ha implementado programas que promueven el uso de las tecnologías en las aulas, equipando escuelas de todos los niveles, sin embargo, la cuestión de actualización docente para el aprovechamiento de estos equipos y herramientas no se encuentra a la par, quedando la mayoría de las veces a iniciativa e interés del docente;

por ello es importante que el docente sea consciente de las ventajas que le puede proporcionar la utilización de los recursos que tiene a su alcance.

### **Ventajas de la utilización de las TIC en el aula**

Una ventaja es la posibilidad de generar escenarios acordes al contexto, intereses y necesidades de los estudiantes. Existe una variedad de herramientas como editores de video, herramientas para elaborar presentaciones, simuladores, enciclomedias, así como recursos elaborados que, bien seleccionados y/o adaptados, permiten traer al aula escenarios, situaciones o experiencias, sin necesidad de trasladarse a un lugar o un momento específico. Ejemplo de esto, un volcán en erupción, el desarrollo humano, la función del sistema óseo, analizar un conflicto entre personas, observar el resultado de un fenómeno químico sin exponerse, etc.

Es importante destacar la atención a la diversidad, como se dijo anteriormente, cada persona tiene su propio proceso de aprendizaje, la utilización de diversos medios, permite atender las necesidades e intereses de los estudiantes, existen recursos que les permiten ir a su propio ritmo, que tomen rutas propias e interactúen de acuerdo a sus características y necesidades. Asimismo las TIC permiten el acceso a información y recursos ilimitados de alta calidad desde lugares remotos.

Una ventaja más es la motivación. Los niños y jóvenes están expuestos todo el tiempo a estímulos auditivos y visuales a través de los medios que utilizan, por lo que alguna canción, colores, escenarios, juegos, material interactivo o desafíos podrían motivarlos y mantener su atención durante el proceso.

A todo lo anterior se debe agregar la capacidad del aprendizaje independiente. No importa la localización física o la hora, la utilización de medios y recursos digitales permite el aprendizaje autónomo, donde el alumno es quien lleva el ritmo de acuerdo a sus necesidades. A demás de lo anterior es posible promover las prácticas sociales mediante el uso adecuado de las TIC. Los estudiantes interactúan, sin embargo, es necesario promover una interacción reflexiva, con sentido crítico, ética y solidaridad.

El uso de las TIC provee nuevas formas de realizar un trabajo colaborativo con las características que ésto implica, donde todos tienen un objetivo común, el docente acompaña y orienta, la participación de los estudiantes es más activa y flexible y todos

de manera democrática, participan en la toma de decisiones y se responsabilizan del proceso. Se promueve el desarrollo de habilidades y competencias digitales, se aprende haciendo, con la orientación y guía del docente, el estudiante desarrollará las habilidades necesarias que le permitan el uso y manejo adecuado de las TIC, que le permitan adquirir, procesar y presentar información, resolver situaciones, comunicar resultados y realizar un trabajo colaborativo.

### Algunas herramientas y propuestas de utilización en el aula.

Se presentan a continuación algunas herramientas que pueden apoyar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son útiles desde el nivel primaria hasta superior, sin embargo, la pertinencia dependerá del docente, recordando que en la web se encuentran innumerables recursos que pueden ser utilizados y descargados, así como páginas educativas con actividades para alumnos, docentes y padres de familia.

Tipo	Herramientas	Descripción
<b>Actividades interactivas</b>	Clic	Software libre de escritorio, descargable, el docente puede diseñar fácilmente actividades interactivas para sus alumnos, crucigramas, rompecabezas, relacionar, completar, sopa de letras, etc.
	Educaplay	Aplicación en línea, el docente puede diseñar actividades interactivas para sus alumnos, adivinanzas, crucigramas, sopa de letras, completar textos, crear diálogos, dictados, ordenas letras, ordenar palabras, relacionar elementos, cuestionarios, crear mapas y videoquiz. Se pueden incrustar estas actividades en blogs u otras páginas.
	Ardora	Permite crear sus propios contenidos web, de un modo muy sencillo, se pueden crear más de 45 tipos distintos de actividades, crucigramas, sopas de letras, completar, paneles gráficos, relojes, etc, así como más de 10 tipos distintos de páginas multimedia: galerías, panorámicas o zooms de imágenes, reproductores mp3 o flv, etc.
	eXeLearning	Es un programa de creación de actividades educativas de código abierto de sencillo manejo y que incorpora una gran cantidad de herramientas. Es uno de los programas más usados para la creación de recursos didácticos y, presenta una ventaja muy importante en su uso, ya que no es necesario tener conocimientos de programación
<b>Presentaci-</b>	Prezi	En línea, requiere registrarse o versión de prueba, permite

<b>ones</b>		agregar texto, imagen, video, audio, gráficos. Lo novedoso es que la visualización es muy variable, depende de la creatividad del autor. Por ejemplo, a partir de una imagen, va entrando a los detalles de la misma, para mostrar más contenido.
	Emaze	Es similar a prezi, pero agrega 3D en su presentación.
	Sparkol (videoScribe)	Herramienta en línea, hay versión de prueba, la presentación se puede guardar como un video. Puede agregar texto, dibujos (ya se encuentran ahí algunos), audio o grabación. Al presentarse parece que es un dibujante el que va escribiendo y dibujando lo que ahí se encuentra.
<b>Trabajo colaborativo</b>	Word (control de cambios)	Esta función de Word permite llevar el control exacto de los cambios realizados en un documento, el autor del documento puede aceptarlos o rechazarlos.
	Onedrive	Permite compartir un documento para ser leído o editado. Varias personas pueden trabajar en un solo documento en línea, simplemente con la url del mismo. Todas las personas que tengan la url pueden ir viendo los cambios.
	Google drive	Al igual que onedrive, esta herramienta de google permite que varias personas colaboren en un mismo documento sin necesidad de estar haciendo versiones.
	Wikispaces	Crear una wiki, donde la característica es que cualquier usuario que se registre puede editar la wiki (sitio), por eso es una herramienta para trabajo colaborativo.
<b>Formulario, encuestas</b>	Google formulario	Permite elaborar y aplicar un cuestionario o encuesta en línea, el autor está viendo las respuestas en tiempo real, la herramienta puede graficar los resultados y descargar las respuestas en Excel. Se puede controlar el día y la hora en la que estará visible la encuesta en línea.
	Monkeysurvey	Similar al anterior.
<b>Publicar en la web</b>	Youtube	Sitio web donde se puede subir, compartir y visualizar videos.
	slideShare	Sitio web 2.0 de alojamiento de diapositivas que ofrece a los usuarios la posibilidad de subir y compartir en público o en privado presentaciones de diapositivas en PowerPoint
<b>Crear páginas</b>	Wix	Crea un sitio web sin necesidad de conocimientos de programador, es intuitiva y sencilla, vistosa, tiene plantillas prediseñadas, puede tener varias páginas, videos, imágenes, actividades flash, botones, menús, etc. puede ser utilizada como portafolio digital con las evidencias de aprendizaje.
	Weebly	Similar al anterior
<b>Crear blogs</b>	Blogger	Herramienta de google, crear fácilmente un blog, en el que los alumnos participen como un foro, o como un lugar donde coloquen sus producciones y comentarios.

<b>Plataformas LMS</b>	Edmodo	Plataforma donde el docente puede enviar y recibir los trabajos de los alumnos, permite llevar un control y administración de los mismos.
	Moodle	Plataforma en la que el docente puede subir el contenido de un curso, las actividades, crear foros y exámenes en línea, los alumnos pueden enviar sus actividades.
<b>Simuladores</b>	Crocodile clips	Aplicación descargable que permite diseñar y simular los circuitos eléctricos, previendo así los resultados que se obtendrán. Nivel secundaria.
	ModelChemlab	Simula los pasos necesarios que se efectúan en los experimentos de laboratorio. Valoración ácido-base, Análisis gravimétrico de cloruros, Análisis volumétrico de cloruros, Laboratorio general, Conductividad del agua, Cristalización fraccionada, etc. bachillerato.

## Conclusión

Si bien es cierto que la utilización de las TIC puede favorecer un mejor aprovechamiento escolar en el alumno, no bastará conocer una gran variedad de herramientas y recursos, es necesario dar sentido a éstas, teniendo siempre presentes los estándares, las competencias y los aprendizajes esperados que pretendemos lograr en ellos. Todo es pedagogía, no hay quien más que el profesor que le de sentido a todo esto, no es solo instrumental, sino pedagógico el sentido que debe de tener la utilización de las TIC.

## Referencias

- Belloch, C.(2009). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.)*. Recuperado de <http://www.uv.es/~bellochc/pdf/pwtic1.pdf>
- Cabrera, A. J. (s/f). *El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf>
- Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*, . Alcoy. Recuperado en <http://www.um.es/ple/libro/>
- Ortega, E. (2015). *Estudiantes universitarios ¿nativos digitales? Una reflexión sobre sus competencias tecnológicas y su formación en competencias*. Recuperado de [http://iibi.unam.mx/publicaciones/19/tendencias\\_alfabetizacion\\_informativa-](http://iibi.unam.mx/publicaciones/19/tendencias_alfabetizacion_informativa-)

[Estudiantes%20universitarios%20-nativos%20digitalesenedina%20ortega%20gutierrez.html](#)

Secretaría de Educación Pública. (2012). Habilidades digitales para todos. Recuperado de [http://estados.hdt.gob.mx/hdt\\_slp/acerca-de-hdt/estandares-hdt/](http://estados.hdt.gob.mx/hdt_slp/acerca-de-hdt/estandares-hdt/)

Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina: una exploración de indicadores*, Número 125, UnitedNationsPublications.

Tello, E. (2008). *Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México*. Recuperado de **¡Error! Referencia de hipervínculo no válida.**

Travieso, J. L. (2008). *La alfabetización digital como un medio de inclusión social: una visión crítica*. Recuperado de [http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso\\_planella.pdf](http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf)

## **Identidad profesional o desarrollo de funciones de estímulo respuesta. Una reflexión conceptual**

Claudia Liliana Vázquez-Juárez<sup>1</sup>, Mario Ángel-González<sup>2,3</sup>, Julio César Vázquez-Colunga<sup>1,2</sup> y Mercedes Gabriela Orozco-Solis<sup>1</sup>  
claudia\_lvazquez@hotmail.com

<sup>1</sup> Doctorado Interinstitucional en Psicología, Universidad de Guadalajara.

<sup>2</sup> Profesores del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

<sup>3</sup> Profesor del Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara.

Este documento se inicia describiendo algunos elementos que integran el concepto de *identidad* desde disciplinas sociales, comparándolos con conceptos de la teoría interconductual, posteriormente se agrega al análisis, el constructo de *identidad profesional* enfatizando la diferenciación con el concepto de *identidad*, para finalizar con comentarios respecto a nuestro posicionamiento teórico.

Existe un problema en las ciencias sociales en general que se relaciona con la carencia de una organización teórica y de precisión, así como de una delimitación conceptual (Ribes y López, 1985). Asimismo, las ciencias “jóvenes” como la sociología, la educación e incluso la psicología caen en la *tentación* de utilizar los cánones de las ciencias duras, partiendo de modelos mecanicistas, basados en una relación causa-efecto, aplicando esta relación lineal a fenómenos cuya génesis es multifactorial como pueden ser los de tipo psicológico; todo esto desde una perspectiva aristotélica.

Baste mencionar como uno de estos errores de precisión conceptual, el de la *identidad* y más específicamente, el de la *identidad profesional* ya que tradicionalmente, se les ha atribuido a una construcción de tipo social, cuando en realidad son algo que ocurre interno al sujeto, por lo cual, pertenecen al ámbito de lo psicológico y no de lo social.

Para iniciar este trabajo, es necesario mencionar la definición conceptual que Giménez (2002) realiza acerca de la identidad profesional. Este autor afirma que la identidad está constituida por tres elementos: a) la pertenencia social, b) los atributos identificadores y c) la narrativa biográfica, por medio de la historia de vida, no obstante, para cada uno de estos elementos es posible ofrecer una explicación desde la perspectiva interconductista, que pueda aportar una mayor consistencia teórica y metodológica.

El primer elemento denominado por Giménez, es decir, la pertenencia social, implica que los sujetos, en palabras de este autor, comparten un complejo simbólico-cultural lo que permite reconceptualizarlo en términos de representaciones sociales, las cuáles se constituyen en “marcos de percepción y de interpretación de la realidad, y también como guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales” (Giménez, 2002, p. 7).

Abric (1994) define a las Representaciones Sociales (RS) como las construcciones socio-cognitivas propias del pensamiento ingenuo o del sentido común, que pueden definirse como conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes a propósito de un objeto determinado. Con lo cual, deja claro su posicionamiento social.

Por otra parte, desde una postura interconductista, Kantor y Smith (1975/1992), afirman que la conducta social se puede clasificar en cuatro tipos: a) suprabásicas, b) contingenciales, c) idiosincráticas y d) culturales. Son las culturales, el tipo de conductas que pueden ser utilizadas para el estudio del fenómeno denominado *identidad*, dada su definición conceptual en la cual se afirma que la uniformidad de las acciones de cada persona, se conforman en patrones sociales distintivos, los cuales son típicos y convencionales, éstas son reacciones específicas como pensamientos, manerismos, lenguaje, creencias e ideas de los grupos a los que pertenecen los sujetos.

La ventaja que ofrece ésta última postura con respecto a las RS, consiste en la delimitación de un evento psicológico al dividirlo en segmentos conductuales en un campo de interacción, esto permite definir con toda claridad los elementos a observar. Otra ventaja radica en las diferentes dimensiones que conforman los conceptos de conducta cultural, ya que en el concepto de pertenencia social, los elementos que lo conforman son informaciones, creencias y opiniones, siendo en extremo difícil su abordaje y una adecuada diferenciación en el análisis de los datos, al separar lo que es una información de lo que es una opinión o una creencia, por lo que presenta una dificultad metodológica, a diferencia de los elementos que integran el concepto de conducta cultural, que pertenecen a diferentes dimensiones, permitiendo un análisis más claro de los datos recogidos en el campo.

El segundo elemento constitutivo del concepto de identidad, de acuerdo con Giménez (2002), es el de atributos identificadores, que son un conjunto de características tales como disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades, a la que se añade lo relativo a la imagen del propio cuerpo (Lipiansky, 1992 en Giménez, 2002, p 8). Estos atributos pueden tener una significación como rasgos de personalidad o como rasgos de socialidad, sin embargo, de acuerdo a este autor, todos los atributos son materia social y los atributos derivan de la percepción que tenemos de las personas en los procesos de interacción social, que solo son una manifestación más de las representaciones sociales propias del sentido común.

En contraparte, la teoría interconductista reconoce que los sujetos poseen elementos individuales, que Kantor y Smith (1975/1992) denominaron condiciones de personalidad, los cuáles se refiere a los intereses determinados de cada individuo, derivados de las experiencias que estos adquieren tanto en actividades laborales o actividades de aprendizaje, por lo que el sujeto atenderá a los objetos que más conoce, desatendiendo a otros, esto genera una discriminación producto de la historia reactiva, también sucede lo mismo con los sonidos, aromas y diferentes objetos estímulo.

En cuanto al tercer elemento constitutivo de la identidad, la narrativa biográfica: historias de vida, Gilberto Giménez (2003) lo define como una dimensión de la identidad más profunda en donde la distinguibilidad de las personas, remite a la revelación de una biografía incanjeable, relatada en forma de historia de vida. A decir de este autor, el comienzo de esta dimensión se puede observar en etapas superficiales de la personalidad de los actores sociales pasando a etapas más profundas, es en este nivel donde se produce una autorevelación recíproca generada por el requerimiento de un conocimiento más profundo, que es exigencia del "otro" y a lo cual el sujeto responde con una narrativa autobiográfica en un tono de confidencialidad, a partir de esta narración, el sujeto reconfigura una serie de actos y trayectorias personales del pasado para conferirle un sentido presente.

En cuanto a las afirmaciones anteriores se percibe un problema conceptual muy importante. En el momento en que el sujeto comienza a hablar de su historia personal o de eventos que recuerda, no está describiendo lo sucedido, sino que describe un relato influido por las experiencias que ha tenido, por lo que la interacción entre el referidor, que en términos de lo expuesto por Giménez sería el informante; el referido, para Giménez el entrevistador y el referente, en este caso el relato de su recuerdo, es lo que en realidad está presente y no la descripción de un hecho pasado.

En otras palabras, lo que sucede cuando un sujeto relata a otro sujeto sus experiencias en forma de *historia de vida*, lo que está ocurriendo en ese momento es una interacción de tipo lingüística, ya que el sujeto interactúa al mismo tiempo con dos objetos estímulo, el referente o contenido del relato, influido por la historia reactiva del organismo, y el referido, que es el que realiza la entrevista.

En éste momento es indispensable explicar de qué se compone la historia reactiva de un organismo. Ésta se genera de la biografía reactiva y la evolución del objeto de estímulo respuesta. El primer elemento mencionado se refiere a las aproximaciones entre el organismo y el objeto, en donde existe un contacto entre ellos. El segundo elemento se refiere a las diferentes funciones de estímulo que un solo objeto puede tener para los organismos, ya que los objetos pueden ser usados de diferente manera por los organismos humanos, lo que provoca que un solo objeto pueda tener diferentes funciones estímulo (Varela, 2002).

Lo anterior sugiere elementos que afectan la conformación de la identidad. Sin embargo, complicando más las dificultades conceptuales desde lo social, algunos autores afirman que existen diferentes tipos de identidades, entre ellas la identidad profesional. Mazzitelli (2009), en su trabajo *Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia*, refiere a Bonelli (1987), Davani (1995), Grinberg y Grinberg (1993) para afirmar que se puede definir a la *identidad* “como la construcción de una imagen o representación de sí mismo, que se recrea con los otros y posibilita el sentimiento de pertenencia a un grupo”

(Mazzitelli, 2009, p. 271). No obstante, en ese mismo trabajo Mazzitelli (2009), basado en lo expuesto por Valiant (2007), brinda una definición de *identidad profesional* definiéndola como “una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y racionales, vinculados a un contexto socio-histórico y profesional particular, en el cual esos procesos se inscriben” (Valiant, 2007).

Levine (2003) considera que la formación de la identidad puede ser conceptualizada como un proceso psicosocial en curso, en el cual una diversidad de características del *self* (del yo), son internalizadas, etiquetadas, valuadas y organizadas. Christiane Gohier, Marta Anadón, Yvon Bouchard, Benoît Charbonneau y Jacques Chevrier (2001), afirman que: "la identidad profesional consiste en la representación que un sujeto elabora de sí mismo y que se sitúa en el punto de intersección engendrado por la dinámica interaccional entre las representaciones que tiene de sí mismo como persona y las que tiene la colectividad de la profesión que ejerce" (p.28).

Cuando los anteriores autores describen el fenómeno de *identidad*, se refieren a un proceso de construcción en la que los individuos se van definiendo a sí mismos en estrecha interacción simbólica con otras personas. La *identidad*, por lo tanto, es la capacidad de considerarse a uno mismo como objeto y en ese proceso ir construyendo una narrativa sobre sí mismo. Pero esta capacidad sólo se adquiere en un proceso de relaciones sociales mediadas por los símbolos. Así, la *identidad* es un proyecto simbólico que el individuo va construyendo (Larrain, J. Hurtado, A., 2003).

En conclusión, los autores citados en este trabajo, posicionados desde un paradigma social, mencionan que la identidad es una construcción que hace el sujeto de sí mismo, lo cual hace que nos encontremos ante un problema conceptual, ya que sí es una construcción que hace el sujeto de sí mismo, entonces la hace en una dimensión psicológica y no social, ya que aunque estén presentes en esta construcción elementos contextuales entre los cuales se encuentran otros sujetos, al final el proceso de construcción de la *identidad* no es otra cosa que la adquisición de una forma personal de reaccionar ante diferentes objetos estímulo respuesta, ya sea otro organismo, objeto o evento. Esta construcción se realiza a través de la conducta

lingüística donde el propio sujeto es el referidor y el referido, por lo que vale la pena considerar que el estudio de este fenómeno, debe realizarse desde la psicología y no desde disciplinas sociales.

## Referencias

- Abric, J. C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *pratiques sociales et Representations*. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores (2001). Prácticas sociales y Representaciones Sociales. Ediciones Coyoacán: México.
- Giménez, G. (2002). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*, UNAM, Versión electrónica: consultada el 28 de febrero de 2012, Recuperado de [http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos\\_2008/maru/teoria\\_identidad\\_gimenez.pdf](http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf).
- Kantor, J. R. y Smith, N. W. (1975/1992). Historia interconductual. En *fundamentos de psicología interconductual de J. R. Kantor*. F. J. Obregón, M. Fimbres y J. J. Irigoyen. (coord.). Hermosillo, México: Universidad de Sonora.
- Larrain, J. y Hurtado, A. (2003). El concepto de identidad. *Revista FAMECOS*, 2, Porto Alegre, Portugal.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. M. y Olivera, Adela. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 6, No.6.
- Ribes, E. y López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo paramétrico*. México, D. F.: Trillas.
- Varela, J. (2008). *Conceptos básicos del interconductismo*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

## **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](mailto: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 guión), 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](mailto:riifeduc@gmail.com).