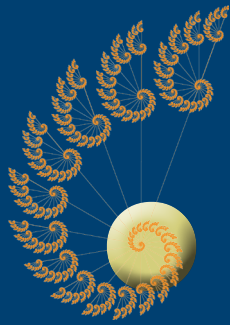


ISSN: 2007-4336



IE
investigación educativa
revista de
de la **REDIECH**

AÑO VI

NÚMERO 11

CHIHUAHUA

OCTUBRE 2015—MARZO 2016



GUÍA PARA COLABORADORES

La *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* es un espacio de difusión académica donde se publican:

1. **Reportes de investigación:** investigaciones empíricas con sustento teórico que posibiliten un avance en la comprensión del fenómeno en estudio; reportes de intervenciones educativas, estudios evaluativos o diagnósticos que muestren una aproximación teórico-metodológica innovadora, que tengan un amplio espectro (estudios nacionales, regionales) o que valoren resultados de diferentes estudios; revisiones: estados del arte o estados de conocimiento sobre un tema.
2. **Ensayo:** reflexión sobre temas de investigación educativa, que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual y manejen una bibliografía pertinente y actualizada.
3. **Reseña:** análisis y discusión sobre el contenido de un documento que por su temática sea vigente y de interés para el campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones deben tener las siguientes características:

1. Los artículos tendrán una extensión de entre 15,000 y 30,000 caracteres, incluyendo gráficas, cuadros, notas y bibliografía (de 8 a 16 cuartillas, aproximadamente).
2. Los reportes de investigación deberán contener: i) resumen en un solo párrafo, extensión máxima 200 palabras, donde se señalen los aspectos más relevantes del trabajo; ii) palabras clave, máximo cinco; iii) introducción o presentación, donde se exprese el o los propósitos de la investigación; iv) el apunte metodológico, donde se expone de manera sintética cuáles fueron el método, las técnicas y los instrumentos utilizados; v) resultados de la investigación o los avances de la misma, expresados de manera clara y precisa; vi) conclusiones; y vii) literatura citada. Los aspectos iii, iv, v y vi no tienen que aparecer necesariamente como subtítulos.
3. Las reseñas y los ensayos deberán sujetarse al siguiente formato: i) resumen: con las características citadas en el inciso anterior; ii) palabras clave, máximo cinco; iii) introducción o presentación, donde se exprese el o los propósitos del texto; iv) desarrollo, donde se exponga la o las tesis del autor; v) conclusiones; y vi) literatura citada. Los aspectos iii, iv, y v no tienen que aparecer necesariamente como subtítulos.
4. Los trabajos deberán enviarse –en formato Word o RTF– por correo electrónico a la siguiente dirección electrónica: revista@rediech.org
5. Las notas deberán incluirse al final del trabajo, antes de la bibliografía y debidamente numeradas.
6. Se usará letra tamaño 12 en Arial o Times New Roman a espacio y medio. Un margen de 2.5cm por lado. Justificado, doble espacio entre párrafos y con sangría.
7. Dentro del texto, las referencias bibliográficas se presentarán: (Levy, 1993: 243-244).
8. La bibliografía deberá presentarse al final del texto.
9. Deberá, asimismo, incluirse una portada con el nombre del autor, adscripción y cargo que desempeña, dirección institucional, teléfono y fax de su oficina así como su correo electrónico.

Todos los artículos se someten a revisión y dictaminación, tanto de formato como de contenido.

Para asuntos editoriales, dirigirse a la Secretaría Técnica de la Revista: revista@rediech.org

CONTENIDO

AÑO VI
NÚMERO 11
CHIHUAHUA
OCTUBRE 2015—MARZO 2016

Editorial

5

Despertar y encauzar con intención el gusto por la lectura y la escritura. Un imperativo de toda docencia

PORFIRIO MORÁN OVIEDO

7

El conocimiento especializado del docente de matemáticas

FRANCISCO JAVIER HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ

EUGENIO LIZARDE FLORES

36

Representaciones sociales sobre el proceso de la producción de textos en la formación de docentes

FRANCISCO NÁJERA RUIZ

ROBERTO MURILLO PANTOJA

45

Dinámica de la subjetividad en la formación de profesores para la educación secundaria

JOSÉ LUIS MARTÍNEZ DÍAZ

ROSA MARÍA VALLEJO CAMACHO

MARÍA ISABEL VARGAS CALANDA

54

Reseña del libro de Daniel Kahneman: Pensar rápido, pensar despacio

Thinking, Fast and Slow

MIGUEL FERNÁNDEZ CARRIÓN

74

Reseña del texto:

Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua

SANDRA BUSTILLOS DURÁN

78





Red de Investigadores Educativos Chihuahua

CONSEJO DIRECTIVO

Presidenta

Carmen Griselda Loya Ortega
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado

Secretaria

Silvia Margarita Araiza Mendoza
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Tesorera

Myrna Rodríguez Zaragoza
Escuela Normal Superior "José E. Medrano"

Vocal

Ruth González Carnero
Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Coordinadora de Formación

Romelia Hinojosa Luján
Departamento de Investigación de la
SECyD

Coordinadora de Divulgación

María Olivia Trevizo Nevárez
Universidad Autónoma de Ciudad
Juárez

Coordinador de Admisiones

Albertico Guevara Araiza
Universidad Pedagógica Nacional del Estado
de Chihuahua

Coordinador de Estados de Conocimiento

Efrén Viramontes Anaya
Escuela Normal Rural
"Ricardo Flores Magón"

Coordinadora de Vinculación

Vicente Granados Rivera
Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez

Coordinador de Evaluación y Seguimiento

Laura Irene Dino Morales
Universidad Pedagógica Nacional del Estado
de Chihuahua, Unidad 083



Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

COMITÉ EDITORIAL

Director

David Manuel Arzola Franco
Centro de Investigación y Docencia

Secretaria Técnica

Celia Carrera Hernández

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Unidad 081

Vocales

Pedro Covarrubias Pizarro
Benemérita y Centenaria Escuela Normal
del Estado

Josefina Madrigal Luna
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua,
Unidad 083

Ricardo Fuentes Reza
Centro de Investigación y Docencia

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua

Dictaminadores

Alberto Camacho Ríos
Bertha Ivonne Sánchez Luján
Celia Carrera Hernández
Cruz Argelia Estrada Loya
Efrén Viramontes Anaya
Evangalina Cervantes Holguín
Federico Julián Mancera Valencia
Griselda Briones Vázquez

Javier Martínez Morales
José López Loya
Josefina Madrigal Luna
Juan Carlos Maldonado Payan
María Silvia Aguire Lares
Otoniel Galaviz Ortiz
Patricia Islas Salinas
Pedro Covarrubias Pizarro

Pedro Rubio Molina
Rafael García Sánchez
Renzo Eduardo Herrera Mendoza
Romelia Hinojosa Luján
Rufo Estrada Solís
Valentín Alfredo Gómez Hernández
Vicente Granados Rivera
Yolanda Isaura Lara García

Edición **David Manuel Arzola Franco**
Diseño **Francisco Xavier Ortiz Mendoza**
Colaboración especial **Irma Mercedes Cano Medrano**

IE REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DE LA REDIECH, Año 6, No. 11, octubre 2015 – marzo 2016, es una publicación semestral editada por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A. C., Calle Efrén Ornelas No. 1406, Col. Obrera, Chihuahua, Chih., C.P. 31350, <http://www.rediech.org>, revista@rediech.org. Editor responsable: David Manuel Arzola Franco. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo en trámite, ISSN: 2007-4336. Ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impresa por Talleres Gráficos del Gobierno del Estado de Chihuahua, Cuarta No. 3013. Col. Sector Bolívar. Chihuahua Chih., C.P. 31000 Tel. (614)429-3491. Este número se terminó de imprimir en marzo de 2016 con un tiraje de 1,500 ejemplares. Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido e imágenes de esta publicación siempre y cuando se cite la fuente.

EDITORIAL

El 2015 fue un año fructífero para quienes formamos parte de la comunidad REDIECH, debido a la participación destacada que se tuvo en la organización del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE. Nuestra asociación civil se sumó, junto con las instituciones de educación superior más destacadas en la entidad, a la convocatoria de la Secretaría de Educación Cultura y Deporte del Estado de Chihuahua para dar realce a un evento que reunió a los académicos y especialistas más destacados en el campo de la investigación educativa.

Este 2016 trae consigo el reto de proyectar nuevamente el trabajo y la capacidad de organización de los socios de la REDIECH, con la celebración del III Congreso de Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua (CIEECH). Esta actividad se llevará a cabo del 10 al 12 de noviembre en las instalaciones de la Universidad Autónoma de Cd. Juárez, se espera una nutrida concurrencia y un proceso de diálogo a la altura de un evento que está en pleno proceso de consolidación.

Quienes laboramos en la revista de la REDIECH, consideramos que los espacios de expresión de esta naturaleza enriquecen el debate y coadyuvan en la conformación de un colectivo más dinámico, proactivo y profesional, enhorabuena por los esfuerzos que desde diferentes frentes emprenden los socios de esta comunidad.

En la edición de este semestre, contamos con la colaboración del Dr. Porfirio Morán Oviedo, académico del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, quien nos comparte un artículo titulado “Despertar y encauzar con intención el gusto por la lectura y la escritura. Un imperativo de toda docencia”.

Francisco Javier Hernández Gutiérrez y Eugenio Lizarde Flores, presentan un trabajo titulado “Caracterización del MTSK de los docentes en formación: aproximación desde sus concepciones sobre el KFLM y el KMLS” en el que, a través de un estudio correlacional, se pretende abordar el conocimiento especializado en matemáticas de los estudian-



tes de una Escuela Normal Rural del centro de México. Mientras que Francisco Nájera Ruiz aborda el tema de las “Representaciones sociales sobre el proceso de la producción de textos escritos en la formación de docentes”, un estudio descriptivo-interpretativo, en el que se analiza la relación de los profesores en formación con el consumo y producción de textos académicos.

La “Dinámica de la subjetividad en la formación de profesores para la educación secundaria” es un artículo cuyo propósito es dar cuenta de las experiencias significativas de los alumnos normalistas durante su trayecto formativo, José Luis Martínez Díaz, Rosa María Vallejo Camacho y María Isabel Vargas Calanda, abordan esta tarea a partir de una visión comprensiva del fenómeno que intenta reconstruir el proceso desde dentro.

Para cerrar la edición, contamos con dos reseñas de libros, Miguel Fernández Carrión analiza el texto de Daniel Kahneman “Pensar rápido, pensar despacio”; y Sandra Bustillos Durán, hace lo propio con el libro “Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua”, de Jesús Adolfo Trujillo Holguín.



Despertar y encauzar con intención el gusto por la lectura y la escritura. Un imperativo de toda docencia

PORFIRIO MORÁN OVIEDO

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM

Leer y escribir es ejercitar la razón, poner en marcha el pensamiento o como dijera Sealtiel Alatraste, es “hacer aerobics con las neuronas”.

PABLO LATAPÍ

Resumen

En el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO, del 4 de diciembre de 2014, se da a conocer el desempeño de los alumnos de tercero y sexto grado de primaria en matemáticas y lectura de 15 países de América Latina, incluido México; en él se confirman una vez más los reportes de años anteriores. Este estudio de 2014 busca identificar el desempeño de los sistemas educativos de la región, donde Cuba ha destacado reiteradamente por sobre los demás países, mientras que México se ubicó en la quinta posición, detrás de Chile, Brasil, Uruguay y Costa Rica. Por otra parte, de acuerdo con resultados dados a conocer en 2008, en México sólo el 24% de los alumnos de sexto grado alcanzaron el más alto nivel de desempeño en lectura, mientras que los de tercer grado sólo 16% lo logra-

ron, frente a Cuba que alcanzó el 54% (La Jornada, diciembre de 2014).

Estos resultados que reporta la UNESCO, me sirven como punto de partida para darle sustento a una experiencia docente, la cual relacioné con uno de mis proyectos de investigación que realizo en la UNAM, en la que se identificó la *problemática de la lectura y escritura*, y con una estrategia didáctica apropiada se promovió su mejora con estudiantes de un Taller de Didáctica de la Carrera de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y un grupo de alumnos de la materia de Práctica Docente I y II de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, ambos espacios académicos de la UNAM. En dicha actividad se llevaron a cabo ejercicios deliberados de lectura y escritura y se recogieron evidencias a través de la elaboración de un *portafolio del estudiante* durante dos semestres de 2013.



Esta experiencia de práctica docente sirve de referencia y apoyo al presente escrito sobre *el problema de la lectura y la escritura*; así como para esbozar una propuesta pedagógica donde se aborda esta apremiante problemática en nuestro bachillerato.

1. Introducción

Desde hace mucho tiempo la lectura y la escritura han dejado de ser preocupación sustantiva de autoridades educativas, de educadores, de padres de familia y de medios de comunicación. Salvado el escollo de la alfabetización formal, *leer y escribir* ha quedado como herramienta para sortear tareas escolares y libros de texto. En el caso de los libros, en educación básica éstos caen principalmente en la categoría de los que inculcan conceptos socialmente aceptables como el amor a la patria, los héroes, la bandera, el sistema, los gobernantes y la familia, y en las etapas que siguen (bachillerato y profesional), en las que se enseñan las bases para aprender los oficios o profesiones que conduzcan de la manera más segura y rápida a escalar las alturas del poder adquisitivo y la influencia. *Leer y escribir* por el placer de imaginar, de explorar, de evocar, de enriquecer el acervo y la capacidad intelectual, casi no existe en los planes de estudio ni en la práctica docente a ningún nivel, y enseñar a leer con sentido pedagógico, histórico y reflexivo para desarrollar la capacidad crítica que define al adulto autónomo, menos aún (Page, 1993).

Los que no leen, por el tremendo esfuerzo que les cuesta, se privan de toda posibilidad de gozar y apreciar el poder inherente en la lectura y la escritura y poco se

preocupan de que sus hijos adquieran esa satisfacción, además poco pueden enseñar a sus alumnos de la necesidad vital de adquirirla. Perpetúan estados de ignorancia, de dependencia y frustración evidentes desde hace ya muchas generaciones en Latinoamérica.

Este enorme vacío comienza en casa, se extiende a la escuela primaria y se hace cada vez más ancho y profundo con el paso de los años escolares. En el bachillerato, donde por primera vez la oferta y la extensión de las selecciones presentadas, todavía en su mayoría en forma de textos con requerimiento académico, se hace más variada, abriendo apenas un resquicio sobre las vastas posibilidades de la lectura y escritura, para entonces el daño personal ya es tan grande que pocos lo superan y llegan a ser buenos lectores y mucho menos para llegar a ser lectores embelesados y ávidos. El simple ingreso o paso por la universidad del pequeño porcentaje de la población que hasta ahí llega, hoy no garantiza nada, gracias a la terrible desvirtuación pedagógica y didáctica que sufren muchas de las instituciones educativas que ostentan, sin merecerlo, ese título.

Aprisionados por unos medios de comunicación —sobre todo por la televisión— y una escuela que desde la enseñanza primaria, subestima la capacidad del educando para aprender, lo circunscribe a lo que alguna vez se determinó era congruente con su entorno, y en el otro extremo están la preparatoria y la universidad, que se supone les preparará para desempeñarse exitosamente en determinado mercado de trabajo, el estudiante avanza y sale sin lectura,



sin horizontes, sin atributos, sin recursos para enfrentar con solvencia exigencias básicas de su vida personal, académica y profesional.

Hace tiempo que no se educa sino que se entrena, se adiestra. La presión de la iniciativa privada con su visión tecnocrática sobre la educación a través de las instituciones que sostiene y promueve, solo ha venido a exacerbar una tendencia creciente desde los años cincuenta, de ofrecer y cursar en las universidades carreras especializadas que limitan y truncan la formación crítica, a veces atrofian la capacidad intelectual, encaminando al estudiante hacia el ejercicio de tal o cual profesión o actividad laboral cuya única finalidad es el beneficio personal, el poder y la influencia, aunque a la larga tenga que conformarse con lo que el mercado ofrezca. Para esas actividades no se necesita leer más que manuales y reportes técnicos, la no lectura auspiciada desde la enseñanza primaria.

La lectura y escritura en todos los ámbitos, inculcada como actividades importantes y valiosas desde los primeros años por maestras/os que son lectores ellos mismos y tienen lectura que compartir, puede contrarrestar la tendencia de entrenar al escolar para ser obrero calificado o ejecutivo de medio nivel al servicio de la inversión extranjera o nacional. Solo la lectura educará a todos los ciudadanos y hará a todos partícipes plenos y críticos en la comprensión y dirigencia de su país.

Hasta mediados del siglo pasado esas humanidades y ciencias sociales eran la patente de una persona educada; el fundamento de una inteligencia desarrollada a la

luz de la ética y la lógica, capaz de asumir responsabilidades y cumplirlas en beneficio de sí y de otros, fueran ciudadanos accionistas, clientes, amigos, alumnos, hijos, familiares, sin anteponerles otra preocupación de índole egoísta que el orgullo de haberlas desquitado cabal y honrosamente.

Desde esas fechas han venido perdiendo terreno dentro y fuera de la enseñanza media superior y superior ante los atractivos de las especialidades de moda: la economía para entrar a la alta burocracia, la administración de empresas para escalar las cumbres de la empresa privada, la medicina institucionalizada, también para el sector privado, más todas las tecnologías y ciencias aplicadas que alimentan esas empresas; incluso el derecho con sus múltiples especialidades.

Esas especializaciones obviamente no están viciadas en sí, ni vician a sus practicantes. Son sus aplicaciones por mujeres y hombres privados de lectura (y que las devalúan por falta de conocimiento) las que destrozan el planeta y enferman y matan a sus habitantes. Ya son contadas las industrias cuyos productos no tienen algún efecto nocivo sobre el consumidor, el usuario o el ambiente, dado que en la persecución de la máxima ganancia, absolutamente todo vale.

Mejor harían tanto gobierno como iniciativa privada en dar la espalda a abusos y distorsiones de los tecnócratas y volver a buscar sus cuadros entre los egresados en humanidades y ciencias sociales. Estos por lo menos tendrían una sana dosis de escepticismo y sentido histórico adquirida en sus lecturas, como para tal vez querer



promover que el país emule lo mejor de las grandes tradiciones culturales de la humanidad, no solo el consumismo, el desplante y la arrogancia en la utilización del conocimiento.

Abandonar el caos de la ciencia social para volver a la lectura de la historia sin haber enseñado a leer y escribir desde una perspectiva histórica, literaria y con sentido crítico, comprometerá a varias generaciones de alumnos. Pero si ahora mismo se empieza a enseñar a leer y escribir con ese criterio desde la enseñanza primaria y se retoma con sentido propedéutico en los siguientes niveles educativos, no hay la menor duda de que en la siguiente generación se verá la diferencia. Esto parece distante, pero en la tarea educativa los cambios de fondo no se operan de la noche a la mañana. Sí se puede preparar alumnos para leer y gozar la lectura de la gran tradición cultural de la humanidad y a través de ella crear ciudadanos capaces de enriquecer y proteger el planeta y sus especies, su entorno, sus congéneres y a sí mismos.

Como se puede observar, el tema y problema que nos ocupa es grave y de viejo cuño, por eso en este trabajo no tenemos grandes pretensiones, porque no es un objeto de estudio al que me haya dedicado durante mi trayectoria académica, pero a raíz de mi incorporación como profesor y tutor de la MADEMS, sobre todo en mi relación con los alumnos-maestros del Campo de Español, percibo de manera más clara la importancia y la necesidad de fomentar en los alumnos-maestros la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura como herramienta básica para mejorar su formación como docentes de Bachillerato.

En el presente artículo se hace una revisión general de la situación de la lectura y escritura en nuestra realidad escolar, se problematiza acerca de su importancia y trascendencia para la formación y el desarrollo personal, académico y profesional de los alumnos; se realiza un asomo breve a sus orígenes, desde la enseñanza básica y su recurrencia en los demás niveles educativos, se destaca el papel relevante que juega la didáctica, en cuanto teoría y práctica de la enseñanza, para el mejor aprendizaje de la lectura y la escritura y, finalmente, se vislumbra una estrategia pedagógica para enfrentarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Indicios sobre el origen del problema de la lectura y la escritura

Desde un inicio la enseñanza de la ortografía —y la lectura y la escritura en general— ha consistido en estudiar la normativa, analizar palabras difíciles que pueden resultar ambiguas y mostrar el uso acertado de los signos de puntuación, muchos cuadernos para instruir en el arte de escribir correctamente (antiguos y presentes) se centran en estos aspectos, de igual manera, los errores en este campo —en su mayoría— comúnmente se han adjudicado a fallos de transcripción fonética, desconocimiento de las reglas y confusiones con homónimos y homófonos; sin embargo, como se ha tratado de bosquejar a lo largo de este escrito-investigación, los problemas en ortografía no versan ya únicamente sobre estos temas, por ello actualmente la principal preocupación radica en que se ha viado la codificación básica de la escritura, produciendo un lenguaje simplificado, se-



mejante al utilizado en espacios virtuales. Profesores de todos los niveles académicos denuncian esta tendencia entre los jóvenes y manifiestan inconformidad al tener que auxiliar en la recuperación de este conocimiento, pues, aparentemente, ya había sido dominado desde la enseñanza básica.

En la exploración de alternativas que brinden auxilio a esta problemática se pueden hallar infinidad de manuales con decenas de ejercicios didácticos para el aprendizaje y recuperación de la lectura y la escritura, desde aquellos tradicionales con actividades basadas en copiar textos, practicar el dictado y trabajar la dicción, hasta los más alternativos que proponen juegos extravagantes como memoramas, ocas, crucigramas, sopas de letras, etc. Según los expertos todos estos recursos tienen valía y cierto grado de éxito, especialmente si se explotan dentro de estrategias didácticas donde se combinen dichos ejercicios, no obstante, ellos mismos reconocen, que no existe un método que garantice completamente el aprendizaje de la destreza de la lectura y la escritura, y menos aún en las escuelas donde no se ha querido o no se ha entendido esta trascendente necesidad de los seres humanos.

Tal como se mencionó en líneas anteriores, la práctica de la lectura y la escritura dentro de las instituciones educativas, aunque se considera un recurso básico y cotidiano presente en todas las disciplinas y áreas de estudio, no ocupa un interés verdadero dentro del currículo y en el espacio del aula, es decir, no cuenta con fundamentos teóricos que respalden una metodología establecida, y, por tanto, cuando se

presentan fenómenos como descuido, deficiencias y errores en la lectura y la escritura, los profesores carecen de formación psicopedagógica y estrategias didácticas apropiadas para intervenir adecuadamente. Es decir, en las prácticas docentes se planea y realiza una educación —en este caso de lectura y escritura— sin pedagogía (Latapí, 1998).

Esta escasez de opciones dentro de las aulas de educación primaria, secundaria y bachillerato —población en la que interesa incidir, aunque sin omitir otros niveles educativos— obliga a los docentes a emplear las técnicas clásicas: repasar las normas, exámenes, resúmenes, dictados y listas de palabras; sin embargo, las prácticas de antaño no parecen haber logrado los resultados esperados (de otra forma no se estaría hablando hoy de esta problemática). Además, aunque abundan manuales de redacción y ortografía para profesores, la realidad educativa nos dice que las propuestas difícilmente pueden llevarse a cabo porque no se dispone de los elementos necesarios, sobre este punto expresan la mayoría de profesores: “estamos muy cansados de hermosas teorías que son inaplicables debido a que exigen unas condiciones que en el aula no podemos ni soñar” (Gabarró y Puigarnau, 1996), dadas las precarias condiciones que prevalecen en las instituciones educativas: humanas, materiales y pedagógicas, entre otras.

Por otro lado, resultaría iluso y serviría de poco invitar a los jóvenes —como intentan muchos profesores— a dejar de practicar los recursos de la *tecnoescritura* en los espacios virtuales, porque, como lo



muestra la realidad actual, en muchas experiencias académicas, esta forma de codificar es útil y valiosa en aquellos sitios, además, como igualmente se ha intentado exponer, es una posesión simbólica de pertenencia. Debe entenderse: las codificaciones alternativas seguirán evolucionando, compensando limitaciones propias del canal por el cual transitan, y, por ende, continuarán empleándose; hay que encontrar medios para auxiliar, no para coartar.

Es importante resaltar que la enseñanza de este conocimiento cuenta con una vastedad de recursos para su adquisición, recuperación y reforzamiento, el presente artículo-capítulo podría limitarse a concretar una secuencia didáctica (de las tantas que hay) que proporcione una aparente solución al escenario descrito, no obstante, sería ingenua una resolución así, ejercicios y estrategias existen, pero muestran ser insuficientes o irrealizables como lo mencionan Gabarró y Puigarnau, ya sea por falta de un proyecto educativo claro, por una inadecuada ejecución, falta de planeación o la escases de tiempo, este último aspecto es el más significativo en las aulas, pues la mayoría de estos recursos exigen demasiado tiempo a los docentes, el cual, se sabe, es escaso y se prefiere destinar a cumplir los objetivos del programa.

Anteriormente se mencionó, cómo la enseñanza dirigida es considerada por diversos autores como una buena opción para formar en el arte de escribir con pulcritud, pero ésta escasamente puede aplicarse ya que demanda demasiada dedicación al tema y, se debe recalcar, que en nuestro modelo educativo lo que menos se tiene en las escuelas es tiempo para ello.

Con lo enunciado hasta este punto tampoco se debería concluir la inexistencia de opciones efectivas en la práctica, ejemplo de una alternativa viable es el método didáctico para alumnos de secundaria propuesto por María Teresa Pérez Tapia (2008) el cual consiste en la *reescritura manuscrita* —planificada y sistematizada— de textos breves o muy breves de autores literarios de prestigio. Este método, que la autora puso a prueba, arrojando resultados positivos, según refiere, consiste en desarrollar las destrezas ortográficas, la competencia y el gusto por la lectura, la conciencia lingüística, el agrado por la corrección en los escritos y, en general, simpatía por la escritura.

Tomando como inspiración el mencionado aporte de Pérez Tapia, la experiencia vivida en el curso para profesores *Aplicación de estrategias de lectura y escritura para potenciar los aprendizajes* impartido en la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM y diversos planteamientos de un sinnúmero de especialistas, la alternativa que se pretende desarrollar no intenta ser un recetario de actividades para acuñar y recuperar solo la destreza ortográfica, más bien aspira a edificarse como una reflexión crítica que incite a repensar ciertas prácticas escolares relacionadas con la lectura y escritura, y considerar éstas como posibles vías de atención a este apremiante problema.

Podría considerarse demasiado simple o vago proponer repensar la lectura y la escritura para tratar una problemática compleja con muchos ángulos desde los cuales puede analizarse, pero todo cuaderno para aprender y enseñar ortografía (sea para profesores o de autoaprendizaje) plantea



que los principales medios para acuñar esta destreza se encuentran en leer y escribir constantemente.

Hay que recordar algo que se ha mencionado ya en repetidas ocasiones, la lectura provee estímulos visuales, es decir, proporciona modelos literarios de ortografía y gramática, incorpora vocabulario nuevo y refuerza el que ya se tiene, además, representa una fuente valiosa de conocimiento; el acto de escribir, por otro lado, sirve para llegar gradualmente a un dominio del léxico básico y habitual, es altamente motivador para quien lo realiza (si cumple con ciertas condiciones didácticas), afina las habilidades del pensamiento para estructurar información y simboliza la ejercitación de la memoria muscular (elemento esencial en la adquisición del hábito ortográfico), la cual no solo se limita a los movimientos de la mano en textos manuscritos, también abarca la escritura “tecleada” o digitada, pues las manos y los dedos recuerdan la posición de las teclas y el recorrido que hacen para llegar a ellas.

Aunque algunos métodos punitivos (como escribir cien veces correctamente una palabra en la que se falla continuamente) muestran resultados deseados (no volver a incurrir en el error), su práctica provoca que la ortografía deje de ser un medio para convertirse en un fin, y no solo ello, también incita el desdén a quienes la estudian. Además, en vista de la dificultad para poner en marcha estrategias que requieran un tiempo considerable de aplicación, y a esto se suma el desinterés expreso de muchos profesores en dedicar espacio para su ejercicio, se hace necesario regresar a lo elemental, voltear la mirada hacia

el acto de leer y escribir, y encaminar la reflexión en analizar el por qué su ejercicio (praxis) falla en las escuelas.

3. Aprender a leer y escribir en la escuela: papel decisivo de la didáctica, en tanto teoría y práctica de la enseñanza

Muchos de los beneficios que brindan leer y escribir constantemente son conocidos por los expertos y las autoridades escolares (amplía el vocabulario, ejercita la imaginación, entrena la capacidad para estructurar información, aumenta el bagaje cultural, proporciona modelos de ortografía y sintaxis, entre otros) de tal forma que constituyen el pilar fundamental en todos los niveles educativos y se procura —al menos en el imaginario— promover la práctica constante. El objetivo primordial de la escuela primaria siempre ha consistido en enseñar a usar el código de la lengua escrita y la aplicación de las cuatro operaciones aritméticas básicas, se puede afirmar que la alfabetización en estos primeros años de enseñanza básica se realiza de forma “exitosa” pues los alumnos son capaces de leer en voz alta y en silencio, toman dictado, redactan y transcriben textos básicos, tales como cartas, poemas, resúmenes, recados, etc.

En educación secundaria se pretende el perfeccionamiento de dichas habilidades a través de promover el gusto por la lectura, formando para la comprensión lectora, afinando las destrezas técnicas en la expresión escrita y estimulando la inventiva creativa con la elaboración de diferentes géneros discursivos, no obstante, es un hecho, no sucede así. Diversos autores (Jimé-



nez y Coria, Monje Margeli, Carlos Dido, Pérez Tapia, Gabarró y Puigarnau, Ferreiro y Gómez Palacio) mencionan que en la enseñanza secundaria, independiente al campo de conocimiento estudiado, la mayor parte de las actividades de aprendizaje están relacionadas con leer y escribir: estudiar los textos, tomar apuntes manuscritos, elaborar resúmenes, informes de prácticas, dictados, exposiciones, etc.; sin embargo, a pesar de la variedad de situaciones de aprendizaje efectuadas con base a las habilidades mencionadas, éstas no terminan siendo provechosas ya que tienden a desarrollarse como actividades cuasi mecánicas; en otras palabras, la lectura es un acto automatizado, un ejercicio de dicción a lo sumo, y la escritura se emplea como una traslación del lenguaje oral. Monje Margeli (1993) expone sustantivamente este panorama y enuncia:

[...] en nuestras escuelas se ha aprendido a leer y a escribir, pero de todo el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura, con frecuencia el niño -que luego se ha convertido en adulto- se ha quedado anclado en una primera fase [...] la escuela en general apenas si sólo se ha preocupado de enseñar la mecánica, es decir, ha centrado todo su interés en enseñar a codificar y a decodificar, objetivo que se consigue con una relativa rapidez, mientras ha olvidado otros aspectos fundamentales, pero de objetivos menos controlables, o continuamente prorrogables a nuevas metas, dado que a leer y escribir se empieza a aprender, pero no se acaba nunca. Así, la motivación, la expresión, la comprensión, muchas veces han sido consideradas sólo superficialmente, o simplemente ignoradas.

En efecto, actividades realizadas excesivamente como la lectura en voz alta y el dictado, hacen creer a los estudiantes que leer y escribir consiste únicamente en una prueba de dicción y en la transcripción de la oralidad, desde luego estas técnicas son auxiliares en la enseñanza, además sirven como medios específicos para examinar la presencia de errores de pronunciación que podrían repercutir en la ortografía a través de la lectura y la escritura y para afinar las habilidades motoras manuscritas, sin embargo, nunca se hace explícito a los alumnos los fines de las actividades de aprendizaje, peor aún, los mismos profesores a veces no conciben que éstas pueden “automatizar” dichas habilidades, despojándolas de todas las bondades que podrían aportar al estudiante. Partiendo de esta premisa, es que la Escuela Nueva tendió a considerar toda transmisión de contenido como mecánico y todo mecanicismo como anticreativo, así como todo automatismo como negación de la libertad.

Sin embargo, es necesario establecer que el automatismo es condición de libertad y que no es posible ser creativo sin dominar determinados mecanismos o mecanicismos. Esto ocurre con lo aprendido en los demás niveles educativos; así, por ejemplo, para aprender a manejar un automóvil es necesario repetir constantemente las mismas acciones o actos hasta familiarizarse con ellos, después ya no será necesaria la repetición. De cuando en cuando se practican con desenvoltura y facilidad. En el proceso de aprendizaje esas acciones, aparentemente simples, exigirán razonable concentración y esfuerzo hasta ser fijadas y pasen a ser ejercidas, por así decirlo, automáticamente.



La libertad, entonces, solo se logrará cuando las acciones sean dominadas. Y esto ocurre en el momento en que los mecanismos son *fijados*. Por tanto, por paradójico que parezca, es exactamente cuándo se logra el nivel en que las acciones son desarrolladas automáticamente, que se está en condición de ejercer, con libertad, el proceso que comprende las referidas acciones. Entonces la atención se libera, no siendo ya necesario ejecutar cada acción; en ese momento es posible no nada más solo manejar el automóvil libremente, sino también ser creativo en el ejercicio de esa actividad. Y solo se llega a ese punto cuando el proceso de aprendizaje, como tal, se completó; por ello, es posible afirmar que el aprendiz, en el ejercicio de aquella actividad que es objeto de aprendizaje, nunca es *libre*. Cuando sea capaz de ejercerla libremente, en ese momento dejó ser aprendiz (Saviani, 1994).

Aunado a estas circunstancias, la estrategia didáctica es un elemento importante a tomar en cuenta, puesto que la posición de los profesores frente a ciertos conceptos clave, determinan la forma en que se desarrolla y enseña cualquier conocimiento y habilidad —lo cual engloba la enseñanza de la lectura y escritura—; según diversos autores, pueden distinguirse por lo menos, tres corrientes didácticas, cada una con sus propias concepciones y características particulares; para efectos de este artículo, aquí las llamaremos convencionalmente: *didáctica tradicional*, *tecnología educativa* y *didáctica crítica y/o alternativa* (Morán, 2005).

En la *didáctica o educación tradicional* el profesor se apega fielmente al programa de

estudio que las autoridades escolares dictaminan (sea expreso o incluido en el libro de texto), el aprendizaje es considerado una reproducción de la realidad, por lo cual se ejercitan las capacidades para retener y repetir información. Un signo característico de este enfoque de la didáctica es el enciclopedismo, representado por el gran cúmulo de conocimientos que el alumno tiene que aprender; por otro lado, los contenidos se consideran como algo estático, acabado y legitimado, con pocas posibilidades de análisis y discusión, o de objeción. En esta educación tradicional, dice Paulo Freire (1976):

[...] el educador aparece como agente indiscutible cuya indeclinable tarea es “llenar” a los educandos con contenidos de su narración [...] Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.

De esta forma, explica el mismo Freire, el educador es quien educa, sabe, piensa, habla, disciplina, prescribe y actúa, es, en resumen, el sujeto del proceso de enseñanza y aprendizaje; el educando, por su parte, es quien no sabe, quien escucha dócilmente, el que debe ser disciplinado, quien sigue la prescripción, quien tiene la ilusión de que actúa, quien se acomoda al contenido establecido, quien debe adaptarse a las determinaciones del educador, es, en resumen, un mero objeto no un sujeto de aprendizaje. Así, según esta perspectiva de la didáctica:

El alumno ideal es el alumno angelical, sin cuerpo, sin movimiento. El maestro se dedicará a defender y pro-



mover las actividades intelectuales, poniendo al estudiante en contacto con el saber ya poseído proporcionándole, le guste o no, las disciplinas que se considera formadoras para el buen uso de la razón (Blanco, 1982).

Las actividades de enseñanza se limitan a la exposición oral y la transcripción de la misma a la hoja en blanco, y los recursos empleados para estas actividades generalmente abarcan: libro de texto, pizarrón, láminas y carteles. Con esta concepción de enseñanza, de aprendizaje y, consecuentemente de educación; la evaluación se reduce a comprobar los conocimientos vertidos al alumno mediante la aplicación de exámenes de diferentes características y denominaciones, aunque sigue prevaleciendo lo que genéricamente se llama prueba objetiva: respuesta breve, complementación, correlación, opción múltiple, falso/verdadero, entre otros.

La *tecnología educativa*, como corriente didáctica cuyo andamiaje teórico-metodológico se expresa en la *sistematización de la enseñanza*, surge en los sesenta, pero se consolida en América Latina en los setenta, se apoya básicamente en los supuestos de la psicología conductista, y entiende al aprendizaje: como un conjunto de cambios y/o modificaciones en las conductas más o menos duraderas que se operan en el sujeto como resultado de acciones y experiencias determinadas y, a la enseñanza, como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje. Aunque en esta perspectiva el docente sigue teniendo el control de la situación educativa, aunque su autoridad ya no resida tanto en el dominio de los contenidos [...] sino en el manejo diestro de

las técnicas, por eso suele denominársele en esta visión tecnicista, como un *ingeniero conductual* (Morán, 2005).

Bajo esta tendencia didáctica, el docente se apoya, como decíamos, en la sistematización de la enseñanza al especificar minuciosamente en su programa objetivos de aprendizaje conductuales, técnicamente formulados, en los cuales se describen aquellas conductas unívocas, medibles y verificables que el alumno logrará después de cierto periodo de enseñanza. En cuanto a los contenidos, pasan a segundo plano, se entienden como algo ya dado y validado por la institución educativa y sus grupos de expertos en planeación [...] lo importante, en esta tendencia, no son los contenidos, sino las conductas a lograr.

Una de las características esenciales de esta corriente didáctica se distingue por el rechazo a la improvisación en las actividades de enseñanza, todo procedimiento, técnica o recurso han sido seleccionados y organizados con anticipación, privilegiando así la estructuración de los momentos de aprendizaje, planeación concretada en *cartas descriptivas* (elementos que organizan y describen temas, objetivos, recursos, técnicas, tiempos, resultados). El papel del alumno, en este escenario, no difiere mucho del modelo didáctico precedente, es básicamente un objeto a manejar que debe ser entrenado para la eficiencia y la eficacia compitiendo con otros y contra él mismo.

La evaluación, en concordancia acorde a esta línea de análisis, se entiende como elemento primordial de todo proceso de enseñanza, “se ocupa de la verificación y la comprobación de los aprendizajes plan-



teados en los objetivos, busca evidencias exactas y directamente relacionadas con las conductas formuladas en dichos objetivos” (Morán, 2005), para tal fin, el predominante uso de pruebas objetivas, que buscan los principios técnicos de objetividad, confiabilidad y validez, son un distintivo más de esta tendencia didáctica.

En oposición a las posturas anteriores, los postulados de la *didáctica crítica* o *alternativa* rechazan las homogéneas prácticas para enseñar a masas y la uniformidad de los grupos, reconociendo así la heterogeneidad de los elementos que participan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta corriente, por el contrario, busca renovar los supuestos teóricos y las perspectivas de la educación, cuestionando severamente el autoritarismo de las instituciones educativas y le asigna el poder a los agentes involucrados: profesores y alumnos; más allá de proponer técnicas, su propuesta se concentra en analizar y reflexionar sobre la praxis docente particular, desechando las rígidas e instrumentalistas concepciones educativas tradicionales, centrandolo, para ello el interés no en relevar *el producto* sino también y, de manera privilegiada, *el proceso*, es decir, destacando la importancia de la enseñanza y el aprendizaje como binomio inseparable. Enfatizando que en una docencia renovada, derivada de esta corriente, importa mucho el *qué se aprende*, el *cómo se aprende* y, sobre todo, el *para qué se aprende*. Cabe señalar, que estos planteamientos son válidos no solo para la enseñanza de la lectura y la escritura sino para cualquier otro objeto de estudio.

Este nuevo posicionamiento considera a la enseñanza y al aprendizaje como proce-

sos dialécticos, “se apoya en que el movimiento que recorre un sujeto al aprender, no es lineal, sino que implica crisis, paralizaciones, retrocesos, resistencias al cambio, etc.” (Rodríguez, 1976).

En esta concepción de enseñanza y aprendizaje es necesario seleccionar experiencias idóneas para que el alumno realmente opere sobre el conocimiento y, en consecuencia, el profesor deje de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo, para convertirse en un promotor de aprendizaje a través de una relación cooperativa.

Bajo estas premisas, todos aprenden de todos, los alumnos aprenden a aprender y el docente aprende a enseñar, de esta manera los estudiantes ya no son meros objetos abstractos, “sino un ser humano en el que todo lo vivido, su presente, su pasado y su futuro, aun para ser negado, está en juego en la situación” (Santoyo, 1981).

Los contenidos de un programa en esta perspectiva no son algo acabado y cerrado, están sujetos a cambios y al enriquecimiento constante; así mismo, éstos deben ser lo menos fragmentados posible. A su vez, las actividades de aprendizaje deben pensarse como situaciones o experiencias que promuevan la participación de los estudiantes y desarrollen las habilidades superiores del pensamiento, como el análisis, la crítica, la reflexión, la interpretación y la creatividad.

Dado que la *didáctica crítica* o *alternativa* reconoce constantes momentos de ruptura y reconstrucción, los momentos de aprendizaje plantean una dimensión distinta a los modelos antecesores, en este sentido Azucena Rodríguez (1976) propone tres momentos metódicos en que las situa-



ciones de aprendizaje pueden organizarse:

- a) *Apertura*, es una primera aproximación al objeto de conocimiento; b) *Desarrollo*, es un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas, interrelaciones, y c) *Cierre*, es un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento, producto del proceso seguido, correspondiendo a estas distintas fases del conocimiento diferentes procedimientos de investigación y de operaciones mentales: observación, descripción, experimentación, comparación, inducción, deducción, análisis, síntesis y generalización.
- b) En cuanto a la evaluación, esta corriente didáctica expresa la necesidad de replantearla tanto en su concepción como en su práctica, para no reducirla a un simple auxiliar administrativo, abocado a asignar calificaciones (noción tradicional de medición) o cayendo en propuestas meramente instrumentales; más bien se propone redefinir la evaluación para que ayude sustantivamente al proceso de enseñar y aprender, analizando las condiciones internas y externas que lo determinan, o bien, aquellas que lo entorpecen y/o distorsionan, brindando información oportuna y valiosa para el docente, los alumnos, los padres de familia y las propias autoridades.

Definitivamente en la actualidad, a pesar de los cambios y reformas promovidas e implantadas por el gobierno federal en los niveles de educación básica y media supe-

rior su puesta en marcha ha carecido de las condiciones indispensables para hacerlas una realidad. Sobre todo porque no ha tomado en cuenta la participación real de los profesores, que son los agentes fundamentales porque son los que concretan dichos proyectos educativos en la cotidianidad del trabajo pedagógico. Esta situación ha llevado a que las escuelas, con todo el aparato académico-administrativo se preocupan por enseñar a leer y escribir como medio para acumular conocimientos, ignorando con ello las condiciones de aprendizaje, la heterogeneidad de los alumnos y los momentos de ruptura y reconstrucción que demanda toda reforma educativa.

La falta de formación pedagógico-didáctica de los profesores en los niveles aludidos, reducen la lectura y la escritura a un acto mecánico, es decir, dominar el código escrito sigue siendo un fin en sí mismo, en lugar de concebirse como una herramienta universal en la adquisición y transformación del conocimiento; se ha olvidado que existe un mundo entre “aprender a leer” y “leer para aprender”, citando nuevamente a Monje Margeli, apuntamos: “con frecuencia la escuela ha enseñado a leer y a escribir, pero no ha creado lectores ni escritores, porque para ello hace falta algo más que dominar el código de la lengua escrita”.

Las palabras de Monje Margeli (1993) evidencian una verdad incómoda: la práctica docente de la educación básica (y en los otros niveles también la escuela secundaria) está repleta de experiencias que demandan leer y escribir, desafortunadamente éstas no exigen una compleja acción cognitiva que requiera conciencia, control



y atención para realizarlas, de tal manera que los docentes dan por acabado el aprendizaje de la lectura y escritura cuando los aprendices dominan el código de la lengua escrita. Por ello, no se forman lectores ni escritores, porque son habilidades más complejas que el simple acto de recorrer las líneas de un texto con los ojos o copiar las mismas en una hoja en blanco, y es por esto, que también tenemos alumnos con faltas de ortografía increíbles, porque ésta se aprecia solamente cuando se sabe para qué sirve, es decir, cuando el lector o escritor es capaz de establecer un vínculo con el texto fuera del acto mecánico.

G. Wells (citado por Monje Margeli) propone cuatro niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita: el primero, el *ejecutivo*, se entiende como la traslación del mensaje del código oral al código escrito y viceversa; el segundo nivel, el *funcional*, se refiere a la lengua escrita como un hecho de comunicación interpersonal, que consiste en poder afrontar necesidades cotidianas de la sociedad, tales como leer instrucciones, revistas, el periódico, etc.; en el tercer escalón, el *instrumental*, el estudiante es capaz de interpretar el enunciado de un problema de matemáticas, o estudiar un tema de historia, porque puede servirse instrumentalmente de los textos; y el último nivel, el *epistémico*, se refiere al control del escrito como una manera de pensar y de utilizar el lenguaje de una forma creativa y crítica, es decir, la estructuración del lenguaje y la ordenación del pensamiento están al servicio el uno del otro.

De acuerdo con esta nomenclatura, se puede aseverar que en las aulas de la edu-

cación básica y, las más de las veces, hasta el bachillerato, solo se “instruye” hasta el nivel *funcional*, se asume que tenemos alumnos capacitados para leer textos extensos y elaborar escritos sencillos, pero no significa que sean buenos lectores o escritores.

Ciertamente en nuestras escuelas no existe una verdadera formación en lectoescritura, únicamente hay alfabetización, pero ¿por qué sucede esto? Además de la metodología tradicional imperante en las escuelas, especialistas atribuyen esta situación al hecho de que los estudiantes no entablan una correspondencia real con los textos, dado que la lectura y escritura no se conciben como elementos cotidianos con un valor real fuera del ámbito escolar, y esta escisión con el mundo de las letras es causada a su vez por una falta de interés hacia dichas actividades. Monje Margeli (1993) manifiesta al respecto: “Se produce una pérdida de relación con la realidad, cuando lengua, lectura y escritura deberían seguir desarrollándose ligadas a la realidad de los alumnos, a sus intereses, y a las funciones específicas de los propios actos de lectura y escritura”.

En otras palabras, recordando lo expresado por Jiménez y Coria:

[...] es bien sabido que todo conocimiento que no encaje dentro de los intereses, experiencias, necesidades, posibilidades, etc., de los niños, carece de valor educativo, eso es de lo que adolece la enseñanza de la lectura y escritura, pues es una realidad: los colegios no toma en cuenta el interés ni la motivación de los estudiantes.

Mencionan Chartier y Hébrard (2000) que la escuela hace elecciones de lecturas



para las nuevas generaciones y selecciona de entre el *corpus* de todo lo legible aquellos textos que estima convenientes para constituir una cultura común, por supuesto el estudiante es ajeno a estas decisiones, de tal forma que, hay que aceptarlo, en su mayoría éste no siente agrado o interés por las mismas, no se identifica con ellas y, por ende, no las disfruta ni se acerca por voluntad genuina; incluso los buenos alumnos, sugieren los mismos autores, “no leen por placer personal, sólo lo hacen por requerimientos-necesidades escolares. Al respecto, Lasso Tiscareno (2004) comparte una reflexión similar:

[...] profesores y estudiantes –en el mejor de los casos– se limitan a consultar sus libros de texto, leen por obligación, o sea que leen mal, sin comprender cabalmente y no obstante su alta escolaridad, no han adquirido el hábito y descubierto el placer de la lectura [...] No basta leer muchos libros de texto, ni pasar muchos años en la escuela para convertirse en auténticos lectores. Usualmente, desde que se culmina la primaria, la mayoría de los niños no tienen libros ni revistas en su casa. Ni existen condiciones de acceso a bibliotecas donde consultarlos. La mayoría de los mexicanos no están acostumbrados a ver leer a sus padres y, a menudo, en muchos de los hogares, en el mejor de casos, ocasionalmente solo se lee el periódico.

Esta ruptura con la cultura escrita de la que hablan Chartier-Hébrard y Lasso Tiscareno se refleja en las estadísticas, la Encuesta Nacional de Lectura 2012 arrojó datos preocupantes: el estudio registró que sólo el 46.2% de los encuestados aseguran leer libros, es decir, aproximadamente

4 de cada 10 personas, mientras que el promedio anual de libros que leemos los mexicanos es de 2.94; esta misma investigación indicó además, “se observa una caída en la frecuencia de lectura a partir de los 18 años, edad a la que la mayoría de los jóvenes terminan sus estudios y es cuando leen menos, incrementándose la disminución de lectura notablemente con el aumento de la edad” (Encuesta Nacional sobre Lectura, 2012).

Entre otras cosas, el documento destacó que las principales razones expresadas por los mexicanos para no leer, o por las cuales no leerían, se encuentran: por falta de tiempo, por dedicarse a otras actividades recreativas o porque no les gusta leer. Naturalmente este rechazo a la lectura está ligada con la escritura, “[...] con frecuencia, nos encontramos a personas que no saben escribir porque no saben leer, o con más propiedad: personas que no saben escribir porque nunca leen” (Lasso Tiscareno, 2004).

Con lo formulado hasta este punto no se puede ocultar algo tan evidente: somos una sociedad ágrafa y huérfana de la lectura, tenemos una generación que muestra apatía hacia los libros y la cultura escrita en general; y sin embargo, atestiguamos un fenómeno interesante: por un lado, México es parte de los países con menor índice de lectura en el mundo, pero también pertenecemos a los países con más presencia en redes sociales, además del notable aumento que año con año se muestra tanto en los usuarios de Internet como en el tiempo dedicado a éste; es decir, tenemos un sociedad que no está habituada a leer, y a su



vez somos una potencia en usuarios de plataformas sociales virtuales, sitios donde el lenguaje escrito figura como el medio predominante para la comunicación. No obstante, esta situación es engañosa, la participación en los espacios virtuales demanda saber emplear el lenguaje escrito, pero los intercambios ahí suscitados no son en su mayoría actividades que requieran algo más que estar capacitado para codificar y decodificar mensajes, es tal como lo plantean López y Ciuffoli, (2012) refiriéndose a la escritura en redes sociales:

Más que una práctica letrada, se trata de una conversación oral y corporal distribuida que se establece a través de los 27 caracteres del teclado pero principalmente utilizando el mouse. Se trata de una comunicación que conserva los tiempos y códigos del habla en la mayor parte de las acciones.

Entonces, recapitulando: la enseñanza/recuperación de la ortografía, separada del objeto al cual sirve (escritura), carga en demasía su estudio, el ideal —de acuerdo a diversos autores— es que la ortografía (ésta) se aprehenda tácitamente a través de la lectura y escritura, la primera ofrece modelos ortográficos (estímulos visuales), la segunda representa la ejercitación del léxico (desarrollo de la memoria muscular); sin embargo, enseñanza básica (la escuela secundaria) se muestra ineficiente en el perfeccionamiento de las habilidades mentales relacionadas con dichas actividades, pues sólo alfabetiza, capacita a los estudiantes para usar el lenguaje escrito a niveles *ejecutivo* y *funcional*, pero no forma lectores ni escritores porque no propicia ni desarrolla una sensibilidad hacia cultura escrita, ni

promueve al hábito de leer por placer, y ello sea posiblemente uno de los tantos factores con más peso en el momento de acuñar el *ciberdialecto* de forma no intencionada, ya que si los alumnos no leen ni escriben por gozo, cuando se adentran a espacios virtuales donde tienen que redactar para comunicarse, la escritura se vuelve significativa para ellos, las redes sociales se convierten así en lugares donde ésta tiene un sitio y un fin, desafortunadamente, como mencionan López y Ciuffoli, no es una práctica letrada. Tal vez este fenómeno sea una prueba que demuestra cómo leer y escribir por iniciativa personal permite apropiarse y ampliar el lenguaje, aunque bueno, en esta situación no se apropian palabras convencionales de nuestro vasto idioma, sino que se adquieren las ya mencionadas neografías.

4. Esbozo de una estrategia pedagógica para la lectura y la escritura

Ante el panorama planteado, uno de los caminos posibles para favorecer la formación de lectores y escritores apunta a dotar la lectoescritura, en espacios escolares, con significación, meta que —entre otras cosas— podría conseguirse si se trabaja la motivación. No sería acertado dejar pasar desapercibido el fenómeno de escritura en las redes sociales, pues si bien no es una práctica académica, es un hecho que en esos espacios los jóvenes leen, indagan, escriben, opinan, participan activamente, sacian su curiosidad cuando un tema interesante se presenta... todas estas actividades las realizan voluntariamente; quizá para un adolescente la literatura clásica no sea tan atrayente y menos aún los ejercicios



de escritura encontrados en los libros de texto, pero éstos pueden devorar artículos completos que analizan si el videojuego del verano será o no un éxito, leen con minuciosidad las 101 dietas de personajes famosos o devoran en pocos días el *Best Seller* de moda, escriben su opinión sobre el último éxito de un determinado cantante, defienden u objetan con extensas líneas si un video viral es real o falso o manipulado.

Las redes sociales se alzan así como diarios virtuales públicos donde la retroalimentación a base de la escritura es constante. Sin duda, resultaría cuestionable si la información consumida y compartida es relevante, pero es una realidad que el *Internet* le está ganando la batalla a las instituciones educativas en motivar e incentivar la lectura y escritura entre los jóvenes, pues en dichas plataformas leer y escribir son herramientas apreciadas y significativas, se está participando en una comunicación constante donde la palabra escrita muestra su verdadero alcance. Es necesario aprovechar esta situación, el *Internet* nos está dando una lección de cómo fomentar la cultura escrita en la juventud, y la escuela podría asimilar pequeñas pautas inspiradas directamente del mundo virtual.

Este posible vínculo entre la lectoescritura, el ciberespacio y la formación de lectores y escritores es un tema relativamente reciente, por lo que se halla muy poco material al respecto. Daniel Cassany y Denise Hernández, por ejemplo, en su artículo “¿Internet: 1; Escuela: 0?” exponen esta idea al reseñar el caso de Mei, una estudiante de 19 años de Barcelona que no puede aprobar el Bachillerato de Letras a

pesar de llevar una actividad diaria y variada en la Red, lugar donde publica para sus amigos una novela de su autoría y gestiona foros de literatura.

Durante el desarrollo del texto, Cassany y Hernández (2012) insinúan lo que se ha esbozado en líneas anteriores: las prácticas de lectura y escritura en *Internet* cuentan con ciertos elementos que no están presentes en la enseñanza formal, y esta carencia puede ser una de las causas de que algunos estudiantes no encuentren motivación ni significado en las actividades escolares. Concretamente, expresan dichos autores, *Internet* despierta el interés de los jóvenes porque ahí:

- leen y escriben voluntariamente géneros discursivos propios (ficciones, historias fantásticas o realistas) con procedimientos particulares (comentario, mezcla de varios idiomas y registros, uso de recursos literarios variados) y con el capital lingüístico que ya dominan y que eligen;
- lo hacen al interior de grupos o pandillas informales de amigos que actúan como “comunidades de práctica”, en donde unos enseñan a otros cooperativamente y comparten en línea y fuera de línea los recursos lingüísticos de cada cual;
- tienen audiencias auténticas, que crean situaciones reales de comunicación, en donde la lectura y la escritura son comunicativas y buscan significados;
- la interacción con estas audiencias tiene componentes personales y emo-



tivos, de tal forma que leer y escribir se relacionan con la construcción de la identidad social y acaban siendo una herramienta para establecer vínculos emocionales más fuertes (leer y escribir no son ni una finalidad en sí ni una habilidad académica autónoma).

Estos autores concluyen su apartado enunciando: “En definitiva, si las asignaturas que ha suspendido Mei cumplieran alguno de estos puntos quizás ella las sentiría más cercanas y tendría más posibilidades de aprender y de aprobarlas”.

Lo que se está gestando en espacios virtuales es claramente novedoso y dinámico, y no sería inteligente desacreditarlo o ignorarlo solo porque los productos ahí realizados son incompletos o carecen de toda formalidad académica; según el texto de Cassany y Hernández, las diferencias entre las actividades de lectura y escritura en la red y la escuela se resumen en que las primeras se desarrollan en contextos sociales auténticos, mientras que las tareas propuestas en las aulas carecen de relevancia para los jóvenes.

La siguiente tabla –recuperada del documento original– contrasta las características de un contexto social auténtico –tareas en la vida– y un contexto escolar –tareas en la escuela:

TAREAS EN LA VIDA	TAREAS EN LA ESCUELA
–Vinculadas con prácticas sociales significativas para el estudiante.	–Desvinculadas de las prácticas sociales del estudiante. Sin significación.
La lectura y la escritura se vinculan con la identidad global del sujeto y del entorno.	Vinculadas a una “realidad letrada escolar”, que el sujeto no valora o que no conecta con el resto de su persona.
Hay interacción auténtica.	Tarea escrita individual, callada.
Se generan estrategias personales y diversas de resolución.	Hay que usar procedimientos estándar preestablecidos (algoritmos, normas).
Búsqueda de significado.	Aplicación mecánica y sin sentido.
Es un saber práctico cotidiano.	Es un saber teórico académico.

Concretando algunas estrategias didácticas y/o pedagógicas expuestas en apartados anteriores de este mismo escrito, y atendiendo lo ofrecido en este inciso, esbozamos una propuesta para abordar el serio y vital problema de la lectura y escritura.

Por consiguiente, lo indicado es propiciar la generación de estos contextos sociales auténticos en la escuela; no obstante, aventurarse a idear grandes cambios a los sistemas de enseñanza es irrealizable, pero quizá resultaría factible proponer la apertura de pequeños momentos significativos de lectura y escritura, quizá tareas para realizar en casa, complementarios a la planeación ya establecida formalmente, donde se expresen situaciones de aprendizaje que replanteen ciertas concepciones pedagógicas



y/o didácticas, considerando las siguientes consignas:

Primera consigna. *Tomar en cuenta los intereses de los alumnos.* Es un hecho que la escuela —como institución social— necesita difundir una cultura común con base en lecturas específicas, pero se sabe que éstas por lo general no motivan a los estudiantes, pues son ajenas a ellos, al contexto y las aficiones particulares, cabe plantearse ¿por qué las plataformas virtuales funcionan tanto? En el apartado dedicado al tema se expusieron diversos motivos de su aceptación entre el público juvenil, pero gran parte de su éxito se debe a que no están temáticamente preestablecidas, de tal forma que en ellas caben todos los contenidos, otorgando a sus usuarios la libertad de moverse sobre la información y los intereses individuales.

Sería absurdo pensar en replantear el corpus de textos que las autoridades educativas han seleccionado para constituir dicha cultura, pero pueden retomarse los materiales escritos que los adolescentes ya conocen y a los cuales se han acercado fortuitamente, así como incentivarlos a explorar esos intereses; por ejemplo, si un pequeño grupo ha leído la novela romántica de moda, proponer indagar otras obras del mismo autor, o si se espera con ansia la salida del videojuego del que toda la comunidad *gamer* está hablando, plantear leer los pre-análisis de las revistas especializadas, o si alguien es amante de los gatos, sugerir exploren en webs, revistas y *wikis* los alimentos que pueden enfermarlos... los intereses inmediatos siempre estarán ahí y continuamente habrá un tema del que

los jóvenes podrán hablar como “expertos” porque algo han leído al respecto, hay que aprovechar eso, así se estaría fomentando no solo la lectura, sino también la investigación.

Para Lasso Tiscareno la lectura es: “una afición, difícilmente se enseña, más bien se contagia, ese es el objetivo de este primer punto: contagiar el gozo por las letras”. Para este fin es necesario erradicar la clásica concepción del estudiante visto como una tabula rasa; ya decía Luis Porter (1996) que:

Los aprendices llegan a la escuela con un repertorio cultural personal compuesto por imágenes y vivencias propias de su crecimiento, mas [...] lo irónico, lo trágico, es que el profesor tiende a menospreciar esa riqueza interna que el estudiante ya posee, y no la utiliza como fuente de inspiración y de recursos, por el contrario, intenta sustituirla con sus prejuicios, su bibliografía, su personal nicho constreñido y por su particular currículum.

Bien podría argumentarse —muchos profesores lo hacemos— que los jóvenes sólo leen basura o están interesados en temáticas frívolas, por lo que tomar en cuenta sus aficiones no sería acertado para la formación de lectores; sin embargo, con esta acción no se pretende avivar el tema que a ellos interesa, sino mostrar la lectura como una ventana que amplía el horizonte, es decir, se trata de enlazar los aprendizajes con la realidad inmediata de los individuos, tal como menciona Carlos Zarzar (1983):

Mientras mayor sea la relación que el alumno vea entre aquello que estudia y su vida (presente, pasada y/o



futura) mayor será su empeño y dedicación al estudio y los aprendizajes que logre serán más profundos y duraderos. Esto solo será posible redefiniendo el papel del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el sistema de educación tradicional los alumnos desaparecen como personas.

De Zubiría (1985) lo expone así:

[...] para asumir en el aula una equivocada presencia fantasmal, despersonalizada y sin interés. Con este proceder impersonal, el profesor ignora o pretende ignorar la riqueza y complejidad espiritual del estudiante, y en vez de estimular, termina por represar su potencial y energías creativas. Así [...] con un solo interlocutor desaparece el dialogo, y con ello, las posibilidades de evolución espiritual del estudiante, condenado de este modo a ser un pasmado mental.

En oposición a esta tendencia, el educador debe situar al estudiante en el centro del acto educativo, por tanto, “en vez de preocuparse por la forma en que podrá enseñar algo, transmitir determinado conocimiento, debe preocuparse de qué manera será capaz de crear una relación y clima que el estudiante pueda utilizar para su propio desarrollo” (Rogers,1975); solo así, tomando en cuenta la heterogeneidad del estudiante, reconociendo sus intereses, se pueden idear situaciones significativas y reales de aprendizaje.

Por otro lado, se sabe que entre los estudiantes existen desigualdades en torno al acceso a recursos de la cultura escrita, ya advertía Lasso Tiscareno que la mayoría de los niños y jóvenes no tienen libros ni revistas en su casa, ni existen condiciones de acceso a bibliotecas donde consultarlos. El

profesor debe mostrar que para la investigación de los temas existen distintos medios con información relevante: libros, revistas, periódicos, Internet, etc.; un mismo contenido puede ser visto desde muchos ángulos, la finalidad es enseñar a visualizar más de uno y no satisfacerse solamente con lo primero que se encuentra. Monje Margeli, (1993) se expresa al respecto:

La clave está en enseñar a comprender y en buscar la comprensión. Lo que es el mundo y lo que pasa en el mundo. Lo que a los niños y los jóvenes especialmente les afecta, interesa y pueden comprender. Y conocer lo que los libros, la prensa y otras manifestaciones escritas pueden aportar.

Además, enfocándonos meramente en el ámbito de la ortografía, aunque los contenidos que generan la motivación no sean académicos, la acción de leerlos será beneficiosa para la apprehensión del hábito, pues como señalan Gabarró y Puigarnau (1996): la lectura y la escritura siempre incrementan el vocabulario del lector, pero si, además, éste tiene incorporada de forma inconsciente el proceso ortográfico visual, aumentarán también su vocabulario ortográfico personal, y añaden:

[...] se aprende igual leyendo una revista que un libro, leyendo por placer que por estudio, en la clase o en la piscina... Naturalmente hay diferencias literarias importantes entre García Márquez y una revista del corazón, pero estas diferencias son inexistentes a nivel del hábito de la lectura.

Segunda Consigna. *Fomentar realmente la elaboración de textos libres.* Al igual que en la lectura, las actividades de escritura



ra ya están definidas en los libros de texto, las cuales generalmente se enfocan en averiguar aprendizajes previos, reforzar conocimientos o como herramientas al servicio de la calificación, aunque erróneamente se crea que es evaluación. El libro de texto para secundaria “Español 1: Comunico lo que siento”, por ejemplo, presume en su prólogo promover el desarrollo de las capacidades orales y escritas de los alumnos, despertar una actitud analítica y reflexiva, y acercarlos de manera amigable al fascinante mundo de la literatura.

Todos estos objetivos se esperan alcanzar mediante la generación de proyectos, sin embargo, siendo críticos, éstos no terminan siendo otra cosa que las tareas de producción escrita de siempre: investigación y transcripción de mitos y leyendas, resúmenes de monografías, elaboración de cuentos, cartas e informes de ciencias, exposición y creación de líricas nacionales, etc.; a pesar de mostrar un cambio respecto a la metodología de antaño, el objetivo perseguido sigue siendo el mismo: reproducción de conocimiento y aprobación de tareas.

Estas tareas priorizan la posesión de un “discurso sobre la realidad” y el *saber hacer*, aunque carezcan de resonancia interna para el sujeto, en estas circunstancias “la maestra y el maestro, en su papel de educadores, se conformarán con la expresión de un discurso sobre las cosas, sin necesidad de confrontar el enunciado de esa verbalización con una experiencia vivencial de aprendizaje” (Blanco Beledo, 1982).

En otras palabras, la práctica de lectura y redacción en la escuela ya están estable-

cidas a un tipo de composición en particular (resumen, paráfrasis, exposición, ideas centrales, etc.) y a un tema específico (la célula, la independencia de México, la historia del baloncesto, la invención de la imprenta, etc.), por tal motivo, regularmente los estudiantes no encuentran un interés verdadero en estas experiencias de aprendizaje que vaya más allá de aprobar la tarea, pues los ejercicios se asimilan como instrucciones que indican qué producir (tipo de composición), cómo llegar al producto deseado (estructura de la composición), a quién será dirigido (el profesor) y con qué fin (aprobar la tarea). Incluso cuando alguna actividad presume “escritura libre”, ésta no lo es tanto, ya que si están en el tema de la lírica nacional y se pide a los estudiantes formular una con temática a elegir, el contenido es libre en efecto, pero no así el producto.

Para Isabel Álvarez (2009) la producción de textos “es un proceso cognitivo complejo mediante el cual la persona traduce sus representaciones mentales, ideas, pensamientos, sentimientos e impresiones en un discurso escrito coherente, en función de hacérselos llegar a una audiencia de una manera comprensible y para el logro de determinados objetivos”, no obstante, la redacción planificada de la escuela despoja a la escritura de toda creatividad, simplifica este complicado proceso cognitivo a una tarea casi mecánica que no exige plantear qué escribir, con qué objetivos, para quién y cómo escoger las palabras adecuadas para elaborar un discurso propio. Quizá este tipo de prácticas propicien que los estudiantes conciban la escritura a niveles *ejecutivo* y *funcional*, sin mostrar



que ésta puede usarse para recrear y hasta para transformar el conocimiento.

Ahora bien, en la adolescencia los jóvenes sienten la necesidad de expresarse, de tal forma que, es sabido, tienen mucha más capacidad para producir textos, inventar historias o imaginar escenarios, incluso lo encuentran más productivo e interesante que el simple hecho de completar tareas, pero la escuela raramente permite la expresión libre, por ello la escritura es voluntaria y significativa en Internet, porque ahí los jóvenes tienen la libertad de leer y escribir géneros discursivos propios, valiéndose así de procedimientos particulares que mezclan el comentario, la crítica, las citas, la opinión, etc. Se necesita transportar esas prácticas a la hoja en blanco que yace en el pupitre, hacer a los estudiantes partícipes igualando la libertad de los espacios virtuales. ¿Cómo se puede llegar a esto?

A través del texto libre. Complementario a la lectura centrada en aficiones –sugerida en el primer punto–, se puede pedir a los estudiantes registrar de forma manuscrita, la conclusión alcanzada después de haber revisado otros materiales relacionados al tema principal, sin importar en el producto final la extensión, temática o el género discursivo (crítica, opinión, resumen, impresiones, etc.). Es decir, explotar mediante la escritura los deseos de conocer y de expresarse típicos de la adolescencia, pero situados en un ambiente libre de presión, donde los textos producidos sean sencillos pero propios y significativos, de esta forma se espera recuperar la esencia creativa de la producción escrita, ponerla al servicio del estudiante y no al revés, tal como lo proponen los espacios virtuales.

Se podría objetar fácilmente que el texto libre es un recurso que debe usarse con cautela, pues tiende a caer cómodamente en el desorden o en escritos irrelevantes, sin embargo, al igual que la lectura basada en intereses, no se pretende desarrollar el tema electo como principal objetivo, sino mostrar que la escritura es un acto de reelaboración de ideas y de relación con los demás, la cual está al servicio del escritor para hacer llevar a otros la visión propia del mundo.

Tercera Consigna. *Problematizar las situaciones de la lectura y la escritura.* Los dos puntos anteriores serían poco eficaces si no se plantean las actividades de redacción como situaciones a resolver, esto es, la escuela actualmente problematiza las tareas de composición, pero lo hace de tal forma que solo exista un camino para llegar al producto, como si se tratase de un ejercicio de matemáticas; el quid es problematizar la escritura pero como un escenario “mal definido” en el que no exista una única vía de solución, ni una única solución posible. El texto libre es el perfecto ejemplo de este planteamiento, ya que para “resolverlo” se puede valer de una vastedad de procedimientos que a su vez pueden originar una diversidad de productos finales, todos ellos aceptables en términos de respuesta al problema.

Para diversos autores, las tareas de producción escrita pueden afrontarse desde dos modelos principales de resolución: el primero, denominado “decir el conocimiento”, presume llegar a la composición de textos sin un plan establecido, donde los ejes cardinales giran en torno al contenido y el tipo de género discursivo; básicamen-



te, éste consiste en buscar en la memoria algún elemento que sea pertinente en la relación a la tarea asignada y que permita empezar a elaborar el texto.

Una vez encontrado este elemento, el escritor produce una primera porción de texto, que utiliza para generar nuevos identificadores de tópico y de género y reiniciar de este modo la búsqueda en memoria de un nuevo contenido. Este proceso de produce una y otra vez, hasta que el escritor ya no es capaz de encontrar más ideas, o simplemente decide dar por finalizado el texto (Miras, 2000). El segundo modelo, referido como “transformar el conocimiento”, parte, similar al anterior, del tema y el producto que se espera generar, pero se analiza la tarea y se fijan objetivos concretos que definirán la composición; la estrategia de éste esencialmente postula que al examinar la tarea, el escritor se plantea qué decir, con qué intención, cómo decirlo y para quién, y en la medida en que estas incógnitas son resueltas el texto se construye, alcanzando incluso la reestructuración del conocimiento original que el escritor tenía sobre el tema.

Ambos modelos corresponden a estrategias para abordar el problema de la redacción, válidos en términos de respuesta a la tarea, pero distintos en sus funciones. Claramente en la técnica “decir el conocimiento”, empleada predominantemente en las aulas, el escritor plasma el conocimiento que ya posee, lo que no supone un reto a nivel cognitivo, llevando la escritura a un nivel *instrumental*; mientras que “transformar el conocimiento” implica escribir reflexivamente: organizar las ideas con base en objetivos, planificar coherentemente los argumentos para sensibilizar al lector, ex-

plicitar al máximo la visión personal del contenido a fin de reducir la distancia entre el escritor y el destinatario, escoger las palabras adecuadas, y -si es posible- modificar su conocimiento durante el proceso.

El desarrollo de esta estrategia supone suscitar la función *epistémica* de la escritura, la cual, complementando lo que ya se había plateado con G. Wells, concretamente puede entenderse como el aprendizaje que los escritores experimentan durante el proceso de composición de un texto, implicando no solo la afinación y organización de los conocimientos del contenido y las estructuras discursivas, sino también la transformación de esos conocimientos, en otras palabras, “[...] el escritor que utiliza esta estrategia de escritura, no sólo aprende acerca de lo que se escribe, sino que también aprende a escribir” (Miras, 2000).

La elección de alguna de estas dos estrategias está relacionada con el nivel de conocimiento que se tiene sobre el tema a desarrollar, si el escritor cuenta con escasa información y no está motivado para investigar (sea quizá porque el tema no le interesa, como los ejercicios propuestos en la escuela), se inclinará más hacia el modelo “decir el conocimiento”, es decir, “exponer” lo poco que sabe; pero, si por el contrario se cuenta con recursos variados y el tema es significativo, la posibilidad de suscitar el proceso de “transformar el conocimiento” es amplia.

Resumiendo, si bien es cierto que algunos géneros discursivos estimulan la función epistémica de la escritura, ésta no es exclusiva de una estructura en particular. Se comentó líneas arriba que el texto libre



es un excelente arquetipo, pues da pautas para problematizar la redacción como una situación “mal definida”, pero este recurso fácilmente caería en la función *instrumental* si el profesor a cargo no lo presenta como un material libre en el cual se expone algo, con determinados fines, a ciertos lectores y con una infinidad de alternativas.

Para que estos ejercicios sean provechosos, el profesor debe sugerir (sin imponer) ciertas interrogantes que los estudiantes deberán pensar antes y durante la tarea, la resolución a éstas ayudaría en la elaboración y estructuración del contenido, dichas cuestiones implican plantear: ¿Cuál es el fin de la composición: defender el tema o dudar de él? ¿Cómo se expondrán los argumentos (cifras, citas, opiniones, reseñas, impresiones, etc.)? ¿En qué elementos me baso para esos argumentos (fuentes de consulta)? ¿Quiénes apoyan o desaprueban mi perspectiva? ¿Para quién será dirigido el escrito: público familiarizado al tema o público en general? En relación a esta última cuestión, los expertos recomiendan, para hacer más rica la reflexión, que las composiciones sean dirigidas a un público no experto, eso obliga a los escritores a replantear la organización de los argumentos y explicitar minuciosamente el contenido.

Cuarta Consigna. *Repensar la estrategia de corrección de los textos.* En diversas ocasiones los profesores asumen la ortografía como un elemento central a tomar en cuenta para la valoración de un escrito, pero la utilizan como un componente meramente punitivo. Reprender a un estudiante por su ortografía, lejos de servir como experiencia de aprendizaje, aviva el miedo a escribir

y despierta la inseguridad para explorar y emplear nuevos términos.

Para que la ortografía deje de ser algo abrumador y no frene el interés y la ganas de escribir, se debe exponer como una herramienta que da brillo a las creaciones escritas, es decir, que su función es la comprensión discursiva y no solo para satisfacer las demandas de un profesor estricto.

Volvamos a lo que ya se ha sugerido: separar la ortografía de la escritura o, peor aún, tomarla como un instrumento sancionador, la hace parecer un elemento con escasa utilidad que sólo existe para hacer difícil la tarea de componer. De acuerdo a diversos manuales de redacción para profesores, la ortografía debe fomentarse en la escuela, pero sin remarcar su estudio; una opción para trabajarla, sin colocarla en el centro del aprendizaje ni precisarla como elemento de evaluación, podría encontrarse si se asume ésta como un objetivo no-temático; según Zarzar (1983) los objetivos de aprendizaje de un curso pueden dividirse en dos tipos: objetivos temáticos y objetivos no-temáticos.

Los objetivos temáticos corresponden a los aprendizajes esperados alrededor de la temática propia de una asignatura, van incluidos expresamente en el programa de la misma y se espera conseguirlos y agotarlos durante el curso en cuestión; los objetivos no-temáticos, por su parte, implican aquellos aprendizajes (o modificaciones de pautas de conducta) no relacionados directamente con la temática establecida, no están necesariamente incluidos en el programa y por ello no se esperan alcanzar en su totalidad durante el tiempo que dure el cur-



so, a diferencia de los objetivos temáticos, los cuales se consiguen prioritariamente por el contenido mismo, los objetivos no-temáticos se cumplen a través de la manera en *cómo* se desarrollan esos contenidos. Si la enseñanza/recuperación de la ortografía se asimilara en las asignaturas como un elemento fuera de las temáticas y objetivos preestablecidos, habría oportunidades más flexibles para trabajar con ella, lejos de la presión que representa dominar los objetivos concretos, situándola en un segundo plano al servicio de la escritura.

Por otro lado, si se pretende fomentar en los estudiantes la cultura escrita y hacerlos partícipes en las tareas de composición, las producciones libres que elaboren deben valorarse por el contenido, la creatividad de los argumentos, y los objetivos alcanzados (qué decir, cómo decirlo, para quién, con qué fin) y no situar en el centro la ortografía, el profesor puede hacer sugerencias en este campo, pero sin sancionar, es decir, leerlas sin “conciencia ortográfica (Gabarró y Puigarnau, 1996).

Podría parecer un tanto contradictorio que esta investigación verse sobre los errores en las grafías y se exponga, a su vez, que exista cierta permisividad al examinar los escritos, pero antes que la ortografía está el objeto al que sirve: la escritura. Si se proporciona a los estudiantes la confianza para elaborar textos propios, significativos y reflexivos, tarde o temprano la correcta escritura se asimilará como una herramienta que aporta comprensión y belleza al discurso. Es tal como sugiere Cassany (2012) “[...] al inicio hay que dar confianza para escribir, para comunicarse por escrito y,

más adelante y poco a poco, los aprendices irán comprendiendo la importancia de la corrección, como mejora de la calidad de los textos que escriben y como una profundización en el conocimiento del sistema de la lengua”.

Quinta Consigna. *Redimensionar el papel de la evaluación.* Como se insinuó en apartados recientes, las tareas de redacción y composición que propone la escuela están directamente ligadas con la evaluación, la cual, la mayoría de las veces, consiste en verificar la respuesta “correcta” o la ejecución del procedimiento formulado en el libro de texto (los tipos de géneros discursivos en este caso) a fin de conceder una calificación; esta noción sumativa y/o acumulativa de la evaluación, pero que en realidad es medición, es donde lo importante es asignarle un número o una nota a lo que se está trabajando, condiciona el aprendizaje y las acciones de los estudiantes (y el profesor) ya que, lejos de ser una herramienta verdadera que auxilie a la reflexión en el proceso de enseñanza, centra el interés en aprobar ejercicios, verificar resultados y acumular notas. En otros escritos he mencionado que la evaluación:

Es uno de los más graves efectos de esta concepción francamente negativa de la evaluación se da en la formación misma del estudiante: hace recaer su atención en la forma de aprobar los exámenes y no en el esfuerzo de aprender, enfatiza el valor de la calificación y no en el sentido mismo del conocimiento; además hace que la evaluación se dé casi siempre en condiciones especiales de preocupación, miedo y tensión, con lo cual se distorsiona el sentido intrínseco no



sólo de la evaluación sino de la educación misma (Morán, 2012).

Sería inaplicable sugerir modificar estas arraigadas prácticas en la educación básica (aunque es lo ideal), no obstante, al plantear estas pequeñas experiencias de escritura como ejercicios “complementarios” o anexos al plan de estudios formal, es posible prescindir de la evaluación convencional. Esto se idea ya que, sin la intención de explorar los diferentes matices que convergen en torno al tema, diversos especialistas en educación critican severamente el sistema de calificación en las aulas, pues, a pesar de los importantes cambios metodológicos que se han suscitado durante la última década, el discurso y la intención de aprovechar la evaluación en diferentes niveles (diagnóstica, de avances, final y tipo PISA) se establece como un proyecto que los docentes deben desarrollar a lo largo de cada unidad temática, más la realidad dictamina que al final ésta se ejecuta tradicionalmente, no da la oportunidad de revisar el proceso de aprendizaje ni ayuda al estudiante en las dificultades identificadas, sólo importa elaborar evidencias que verifiquen el dominio de los contenidos y la presencia de las habilidades estipuladas en los objetivos, registros que al término de cada bloque son valorados completamente al criterio “inequívoco” del profesor.

En palabras más simples, se tiende a adiestrar a los estudiantes para conseguir la nota aprobatoria como meta central, dejando en segundo plano el aprendizaje; por ende, los escritos producidos generalmente sirven como medio para engrosar carpetas, como “evidencias” o registros de la exploración del tema, pero está en duda si

se facilita un acercamiento real a la cultura escrita, así como la formación de lectores y escritores reflexivos, ya que esencialmente el único objetivo consiste en entregar y aprobar avances. El alumno ante este panorama, recibe información, acumula teoría, pasa exámenes, acredita materias, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento.

El estudiante es una persona que cree aprender, porque acumula saberes, emite respuestas, obtiene notas y acredita materias —noción convencional de evaluación— pero sin comprender qué aprende, cómo aprende y para qué aprende.

Por lo consiguiente, si el fin de estos puntos es diseñar estrategias didácticas que promuevan situaciones de producción escrita donde no hay una única respuesta, la evaluación que conocemos resulta incompatible; en consonancia, la valoración de los textos elaborados en estas circunstancias no pueden llevar una calificación, más que el simple acto de otorgar un número representativo, en cambio, si se fomenta el cultivo de la subjetividad, el ejercicio de tareas cualitativas, el lector puede ofrecer su opinión personal fundamentada respecto al texto, así como sugerir la afinación de ciertos elementos.

Desde luego podría darse la cómoda situación en donde la revisión del destinatario sea poco provechosa o caiga en comentarios simples y monosilábicos que expresen conformidad o discrepancia en relación al contenido, por tal motivo se pueden recomendar ciertas preguntas que



el lector debería plantearse al término de la lectura, tales como: ¿Qué estuvo bien? ¿Qué estuvo mal? ¿Qué faltó? ¿En qué se puede mejorar?

La resolución a estas incógnitas exige a quien lee emplear su criterio por encima de lo habitual con la finalidad de proporcionar al autor sugerencias que le ayuden a redactar mejor; se espera que esta valoración de los escritos sirva de verdad en el acto educativo y deje de entenderse como una actividad concluyente, así la evaluación, visualizada de esta manera, no es un momento final, sino un periodo de reflexión y reconstrucción que abre el camino a otros procesos donde el evaluado puede asimilar las pautas, confrontarlas, rechazarlas, negociarlas, etc. Esta noción de evaluación se apoya sustantivamente en el siguiente planteamiento:

La evaluación puede concebirse y utilizarse también como una actividad destinada a propiciar el aprendizaje, a su regulación y no solamente a la comprobación de la adquisición del mismo. No es el momento final de un proceso y, aunque así se viva frecuentemente, es en esencia la conciencia vigilante de dicho proceso, dada su relevancia debiera convertirse en el comienzo de un nuevo proceso, más profundo, recuperando así su sentido de retroalimentación (Morán, 2007).

La concepción de este punto le guiña el ojo una vez más a los espacios virtuales, ese lugar en el que los usuarios escriben y son retroalimentados por lectores voluntarios, donde la valoración de los escritos -en sus diferentes variedades- no se realiza mediante una escala numérica, sino a través de una retroalimentación compartida, au-

tónoma, en tiempo real y auténtica, que, en diversas ocasiones, proporciona elementos para reflexionar sobre lo comunicado.

Sexta Consigna. Cassany y Hernández describen: *Cómo los textos producidos en Internet son retroalimentados por “comunidades auténticas”, donde la interacción gira alrededor de componentes emocionales y personales.* Sería complicado tratar de reproducir ese público genuino en el aula, no obstante, se podría llegar a una aproximación si el profesor llegara el proceso de valoración a los alumnos, esto es, podrían tomarse las composiciones del grupo y repartirlas aleatoriamente entre ellos mismos o en su defecto dotar a éstos con la libertad de intercambiar sus producciones a voluntad, cualquiera de las dos opciones intenta semejar la realimentación suscitada en el ciberespacio, puesto que rompe el esquema de “escribir para el profesor”, así los aprendices saben que no están redactando ya para una persona en específico, sino que lo hacen para un igual.

Este objetivo será alcanzable si el docente se considera a sí mismo un coordinador o propiciador, en lugar de asumirse como el actor principal del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que, como sugiere Carlos Zarzar, en algunos casos los alumnos no se esfuerzan tanto por aprender sino por agradar al profesor, haciendo lo que él quiere que hagan, respondiendo a lo que él quiere que respondan, actuando como él quiere que actúen. Los puntos sugeridos en estas páginas requieren un profesor-coordinador, alguien que guie las actividades de aprendizaje, despierte y maneje las potencialidades del grupo y, sobre todo, que



sitúe en el centro de todo el acto educativo al estudiante, así el docente se ubica a una distancia óptima, tanto del grupo como de la tarea, que le facilite observar al grupo, la dinámica de éste, su proceso de organización y trabajo en función de los aprendizajes. A través de esta observación, podrá ir captando la dinámica del grupo y podrá ir orientando o re-orientando las actividades propias del curso.

Con un docente propiciador se rompe la tradicional concepción de “llenar” a los alumnos de conocimientos, pues no se trata de “transmitir” información, sino de construirla a través del descubrimiento y la experiencia compartida. Al respecto dice Marta Pasut (1993): “el profesor se convierte ahora en un coordinador asumiendo un liderazgo más vital, movilizandose situaciones de comunicación, organizando experiencias de aprendizaje, diseñando nuevos escenarios, guiando la evaluación”, y añade:

[...] está en la búsqueda constante y planifica la tarea, la encuadra, elige las técnicas adecuadas, con las que trabajará cada contenido para hacer realidad las potencialidades del grupo, observa y evalúa procesos individuales y grupales [...] éste se convierte en un guía, un orientador que conoce en profundidad el contenido que el alumno desconoce y hará todo lo posible para que ellos vayan descubriéndolos por sí mismos, porque su actitud difiere totalmente de la del profesor tradicional, es decir, solucionador.

En este mismo tenor, compartir la evaluación a los estudiantes resulta más enriquecedor y provechoso que el modelo habitual profesor-alumno, incorporando el vínculo alumno-alumno, esto es, la moda-

lidad de la coevaluación, la que involucra a los estudiantes en el proceso valorativo de los escritos, de las tareas, los hace partícipes del momento que tradicionalmente se le confiere al profesor, y se convierte en una situación más de aprendizaje en la cual evaluador y evaluado aprenden del rol asignado, el primero ejercita su juicio particular y el posicionamiento personal frente a los argumentos del escritor, el segundo, por su parte, aprende a escribir para un público desconocido y a confrontar la crítica y sugerencias del mismo. Con relación a este punto, se expone lo siguiente:

En nuestro medio parece estar instalado el concepto de evaluación como amenaza, como castigo, solo cuando la evaluación es una tarea compartida, colectiva de todos los involucrados en la tarea educativa se le quita esa connotación de persecución, o ajuste de cuentas; se necesita comentarla, discutirla con los interesados (los que la gozan o los que la padecen) con los que están inmersos en el proyecto y proceso educativo, sólo así se gana credibilidad y equidad en el acto evaluativo (Morán, 2007).

Es importante concebir al acto educativo con la heterogeneidad de sus individuos y en sus relaciones como grupo, en este sentido la coevaluación es un elemento más, pero muy importante, que ofrece a los estudiantes la oportunidad de relacionarse con el otro, adentrándose a perspectivas diferentes donde se aprende que el conocimiento no es algo acabado, porque siempre puede verse desde otro ángulo. Sobre este punto Rafael Santoyo comenta:

La interacción, en situaciones de docencia, no es una relación de sujetos aislados sino más bien una relación



de grupo y, en este sentido, de interacción múltiple. La interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto. Es precisamente a través de y por sus experiencias que la persona aprende y se desarrolla como tal.

En suma, como simple acotación, es aconsejable que la extensión de las producciones escritas sean breves para no hacer agotadora la tarea de redactar y leer, quizá sin un mínimo de líneas establecido, pero sí con una extensión máxima, se trata también de que estas situaciones de aprendizaje pongan en práctica la selección de información relevante y muestre a los estudiantes que la calidad de un contenido no está ligada a su longitud. Así mismo, estas tareas extraescolares deberán ser elaboradas a mano para evitar la intromisión de software autocorrector de texto, común en programas como Microsoft Word, que podría interferir en la ejercitación de la ortografía y el desarrollo de la memoria muscular.

En cuanto a la regularidad de aplicación, no hay una estimación concreta, dependerá del criterio del docente, de las condiciones del curso, solo se debe tomar en cuenta el no abusar de estos recursos, pues su ejecución constante e insistente podría volverlos rutinarios. Dicho de otra manera, aquí está en juego la preparación y la creatividad del profesor.

Asimismo, es conveniente asentar lo siguiente: los puntos apenas esbozados no representan un modelo definido a seguir o una estrategia exhaustiva, la intención de estas pautas y reflexiones se enfocan a ofrecer una alternativa posible y deseable

en el aula basada en sencillos planteamientos, los cuales pueden aprovecharse individualmente o en conjunto, lo idóneo es la aplicación conjunta, más la asimilación de estas sugerencias queda al criterio de los lectores potenciales -docentes- quienes pueden aprovechar libremente aquellas sugerencias que se adapten mejor a su estilo de docencia y a sus circunstancias académicas particulares.

Finalmente, habría que decir que promover la lectura y escritura en serio y, por medio de ellas ayudar a los niños, a los jóvenes y a los adultos a avanzar en su educación, en su actualización y en su superación implica, entre otras cosas, conocer las operaciones mentales que suscita un texto y estimularlos a leer y escribir hasta fomentarles el gusto, forjarles el hábito es la mejor costumbre en su vida.

Mal podemos enfrentar los retos de las nuevas sociedades de conocimiento con nuestra inmensa población iletrada, ajena a los libros y distante de su provocación intelectual. Mal vamos si, además, la televisión que ofrecen los consorcios que la ostentan se empeñan en reducir a la población a la condición de deficientes irredimibles.

Una política nacional de alfabetización como la que recurrentemente implanta el gobierno federal no puede limitarse a abatir el analfabetismo; debiera proponerse estimular a todas las personas a leer inteligentemente, desarrollando las habilidades intelectuales y afectivas que reclaman los diversos textos. Y esto supone contar con evaluaciones precisas y sistemáticas y dejar de refugiarnos en “supuestos” discutibles como el de que cuatro grados de primaria



incorporan a una plena y permanente alfabetización. Leer y escribir -también en esta era de informática- siguen siendo los medios principales para aprender a pensar.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, I. (2009). *Escritura creativa: aplicación de las técnicas de Gianni Rodari*. En: www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316...
- BLANCO, R. (1982). *¿Dónde estamos? Docencia universitaria y desarrollo humano*. Alhambra Mexicana. México.
- CARRASCO, A., Comp. (1988). *El lenguaje en la escuela*. [Unidad I] Antología. UPN. México.
- CASSANY, D. y HERNÁNDEZ, D. (2012). "¿Internet: 1; Escuela: 0?". *Revista de Investigación Educativa* Núm. 14, en: CPU-e, Universidad Veracruzana. México.
- CASTILLA, C. (2001). *La incomunicación*. Editorial Península. Barcelona. España.
- CHARTIER A.M., y HÉBRARD, J. (2000). *Saber leer y escribir: unas herramientas mentales que tienen su historia*. *Infancia y aprendizaje* Núm. 89. París.
- FREIRE, P. (1976). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Colombia.
- DELVAL, J. (1977) *El desarrollo humano*. Siglo XXI: México.
- FERREIRO, E. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI: México.
- Gabarró, D. y Puigarnau, C. (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía*. Ediciones Aljibe: Málaga.
- GÓMEZ PALACIO, M. (comp.). (1984). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI: México.
- LASSO, R. (2004). *La importancia de la lectura*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México.
- LATAPÍ, P. (2003). *Cómo educar sin pedagogía*, en: Horizontes de la Educación. *Lecturas para maestros*, Volumen I. Aula XXI. Santillana: México.
- LÓPEZ, G. y CIUFFOLI, C. (2012). *Facebook es el mensaje*. La Crujía: Buenos Aires.
- MALVIDO, A. (1990). *Por la vereda digital*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México.
- MONJE MARGELI, P. (1993). *La lectura y la escritura en la escuela*. Manual del lector y del escritor moderno. Editorial Renacimiento: Sevilla, España.
- MORÁN, P. (2005). *Consideraciones teórico-metodológicas de la instrumentación didáctica*. Segundo Encuentro Internacional sobre Didáctica Universitaria. Universidad Nacional de Loja. Ecuador.
- MORÁN, P. (2010). *Aproximaciones teórico-metodológicas en torno al uso del portafolio como estrategia de evaluación del alumno en la práctica docente. Experiencia en un curso de Laboratorio de Didáctica en la docencia universitaria*. Perfiles Educativos Núm. 129, UNAM, México.
- MORÁN, P. (2007). *Hacia una evaluación cualitativa en el aula*. *Revista Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios* Núm. 48. UAM-Xochimilco. México.
- MORÁN, P. (2012). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. Colección Educación. IISUE, UNAM. México.
- ONG, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica: México.
- PAGE, J. (1993). *Hombre crítico u hombre implemento*. Sección: Ideas. Periódico: La Jornada Semanal. Nueva Época, No. 201. México.
- PASUT, M. (1993). *Acerca del taller. El aula un taller*, en: *Viviendo la literatura*. Editorial Aique. Buenos Aires.
- PÉREZ TAPIA, M. T. (2008). *La reescritura como método para aprender a escribir: ortografía y ortotipografía*. Universidad de Alcalá, Servicio de publicaciones: Madrid.
- PORTER, L. (1996). *Educación y Creatividad*. *Revista Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, Núm. 17. UAM-Xochimilco: México.
- SANTOYO, R. (1985). *Apuntes para una didáctica grupal*. Ediciones El Caballito y SEP-Cultura: México.
- SAVIANI, D. (1994). *Sobre la naturaleza y especificidad de la educación*, en: *Pedagogía histórico-crítica*. Primeras aproximaciones. Universidad de Campinas. Sao Paulo, Brasil.
- URIBE, D. (1973). *Didáctica de la lectura-escritura*. Editorial Oasis: México.
- RODRÍGUEZ, A. (1976). *El proceso de aprendizaje en la educación superior*. Colección Pedagógica Universitaria. Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana. No. 2.
- ROGERS, C. (1975). *Libertad y creatividad en la educación*. Editorial Paidós: Buenos Aires.
- STEIMAN, J. (2004). *Lectura y vida. Tipos de enseñanza específica, más allá de la presentación oral de la clase*. Ediciones Espartaco. Montevideo, Uruguay.
- TASCON, M. y ABAD, M. (2011). *Twittergrafía: El arte de la nueva escritura*. Catarata: Madrid, España.
- ZARZAR, C. (1983). *Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo*. Perfiles Educativos Núm. 1, Segunda Época. CISE. UNAM: México.



El conocimiento especializado del docente de matemáticas

FRANCISCO JAVIER HERNÁNDEZ GUTIÉRREZ

EUGENIO LIZARDE FLORES

Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos"

Resumen

El objetivo de este estudio es caracterizar el Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (Carrillo, y otros, 2014) en el proceso de formación inicial de los futuros docentes de educación primaria en la Escuela Normal Rural "Gral. Matías Ramos Santos" en Zacatecas, México. Para ello, se realizó un estudio estadístico correlacional de Pearson con la aplicación de un cuestionario con reactivos Likert. La muestra consistió en 52 alumnos que cursan el cuarto semestre de la licenciatura. Los resultados mostraron una relación estadísticamente significativa en las correlaciones tanto en los niveles de dificultad de la enseñanza de los contenidos de matemáticas como en su aprendizaje.

Palabras clave: Conocimiento especializado, formación de docentes

Introducción

Este estudio forma parte de otro más amplio en el que se pretende caracterizar el Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (MTSK por sus siglas en inglés) (Carrillo, Climent, Contreras, & Muñoz-Catalán, 2013)(Carrillo, y otros, 2014), principalmente en la vertiente de la formación inicial, es decir, cómo se plantea que se construya desde las propuestas curriculares oficiales (DOF, 2012) y (SEP, 2012), con la posibilidad de valorar los alcances y limitaciones de éstas, así como las eventuales transformaciones que se generan tanto en las concepciones iniciales de los futuros docentes, como en el dominio disciplinario y la configuración del conocimiento especializado, bajo la consideración de que lo "especializado" alude a lo que es necesario y específico a la enseñanza de la matemática.



En el presente estudio se reportan los resultados de la aplicación de una encuesta a una muestra compuesta por 52 alumnos que cursan el 4º semestre de la LEP, tomando como foco de análisis los subdominios KOT, KFLM y KMLS, con lo cual se cubren a su vez el dominio matemático y el didáctico comprendidos en el MTSK.

Aunque ésta contempló 56 variables, aquí reportamos los resultados del análisis de *correlación de Pearson* entre el nivel de dificultad de la enseñanza y aprendizaje que los estudiantes normalistas conciben al “didactificar” los 28 problemas matemáticos relacionados a los 8 temas del Programa de Estudio de matemáticas para sexto grado (SEP, 2012).

Los resultados indican que hay una correlación significativa entre las concepciones que el docente asume de la dificultad para que los alumnos aprendan el contenido y sus propias dificultades para desarrollar estrategias de enseñanza, es decir, en la medida que asumen un contenido difícil para aprender por parte de los niños, al mismo tiempo asumen que les representará mayores dificultades en su enseñanza; al parecer estas concepciones se generan desde la constatación de sus propias dificultades para resolver los mismo problemas matemáticos a los que se enfrentan.

Planteamiento del problema

Los resultados internacionales en competencia matemática, como los que reporta la prueba PISA 2012, muestran que México se encuentra en el lugar 53 de 65 países evaluados. El porcentaje de los niveles de desempeño en nuestro país, indican una alta

concentración en el segundo y tercer nivel con 32% y 28% respectivamente, en contra de sus porcentajes más bajos en los niveles más altos de desempeño, con un 13% en el cuarto nivel, un 4% en el quinto nivel y 0% en el sexto nivel (INEE, 2013). Esta problemática se sigue presentando de manera recurrente y nos señala poner atención en la formación inicial de profesores.

El debate actual (NCTM, 2015; Carrillo, Climent, Contreras, & Muñoz-Catalán, 2013) en torno a la formación matemática de los profesores, incluye la discusión respecto a la pertinencia de que el maestro sea un especialista en la materia, es decir, tal y como sucede en otros países donde primero se es Licenciado en Matemáticas (formación disciplinar) y luego se recibe habilitación para ejercer la docencia; sin embargo nosotros asumimos que, más que ser “especialista”, el profesor debe tener un conocimiento “especializado”, sobre todo cuando nos referimos a la formación matemática de los profesores de educación primaria, como es el caso de los resultados de investigación que aquí reportamos.

Ahora bien, ¿a qué nos referimos con “conocimiento especializado”? al igual que Shulman (1986) el MTSK, como marco teórico para caracterizar el conocimiento especializado del profesor de matemáticas (Carrillo, Climent, Contreras, & Muñoz-Catalán, 2013; Carrillo, Contreras, & Flores, 2013; Carrillo, y otros, 2014; Montes, y otros, 2015) considera dos grandes dominios: El conocimiento matemático como disciplina científica que se utiliza por parte del docente en un contexto escolar y, el Conocimiento didáctico del contenido como



los aspectos relacionados con el contenido matemático como objeto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos dos dominios a su vez cuentan con subdominios. El conocimiento matemático se subdivide en Conocimiento de los temas matemáticos ($\kappa\omicron\tau$), se refiere al conocimiento que el docente tiene sobre los contenidos que desarrolla con sus alumnos; Conocimiento de la estructura matemática ($\kappa\sigma\mu$), contempla el conocimiento que le posibilita al profesor enseñar los temas matemáticos como fundamentación para su complejidad posterior y; Conocimiento de la práctica matemática ($\kappa\pi\mu$), establece la relación entre el conocimiento de los temas matemáticos y los procedimientos y prácticas que se realizan para su construcción.

En el dominio *Conocimiento didáctico del contenido* se establecieron los subdominios: *Conocimiento de las características del aprendizaje* ($\kappa\phi\lambda\mu$), maneja las características de aprendizaje que conlleva el aprendizaje en los contenidos específicos de las matemáticas; *Conocimiento de la enseñanza de la matemática* ($\kappa\tau\mu$), se refiere a los recursos, materiales, estrategias didácticas y metodológicas como se presenta el contenido, y; *Conocimiento de los estándares de aprendizaje de las Matemáticas* ($\kappa\mu\lambda\sigma$), se enfoca a la intencionalidad y conocimiento del profesor sobre los niveles de logro en los aprendizajes de los alumnos considerando el momento escolar determinado y su grado de desarrollo.

La aportación de la teoría del MTSK a este estudio, se enfoca en la caracterización y búsqueda de predictores para encontrar sus correlaciones estadísticas de los

subdominios: *Conocimiento de los temas matemáticos* ($\kappa\omicron\tau$), *Conocimiento de las características del aprendizaje* ($\kappa\phi\lambda\mu$) y *Conocimiento de los estándares de aprendizaje de las Matemáticas* ($\kappa\mu\lambda\sigma$), desde las concepciones de los docentes en formación del cuarto semestre de Licenciatura en educación primaria.

Es importante considerar otros dos elementos en el proceso de análisis de las concepciones de los futuros profesores y de su configuración en el conocimiento especializado para la enseñanza de las matemáticas en la educación primaria. Primero, estudios como el de (Lizarde, 2013) y (Hernández & Lizarde, 2015) demuestran la modificación en las concepciones de los futuros docentes vinculada con la práctica del conocimiento matemático y su didactificación a lo largo de su formación en la escuela normal; y segundo, la articulación entre las concepciones “oficiales” que permean los programas de estudio de matemáticas (SEP, 2012) y su análisis en los programas de matemáticas de la Escuela Normal.

Metodología

Perfil y delimitación de los participantes

La población objeto de estudio fue de 60 casos con posibilidad de una muestra mínima de 52, estando la proporción de la muestra p entre ± 0.05 de la proporción P de la población con un 95% de nivel de confianza de acuerdo con Krejcie y Morgan (1970). En la aplicación concreta de la encuesta se contó con la aportación de la muestra mínima (52 casos) que corresponde al 86.6% de la población total.



Este estudio se desarrolló con la participación de alumnos de Licenciatura en Educación Primaria de la Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” de San Marcos, Loreto, Zacatecas. Las muestras se centraron en dos grupos de cuarto semestre, se consideró así porque en este semestre se cierra la preparación en matemáticas y su enseñanza y aprendizaje en los cursos de la malla curricular.

Diseño del instrumento

El instrumento para la recolección de datos que se utilizó para este estudio fue una encuesta elaborada por los autores del artículo. Los argumentos teóricos considerados para su elaboración, surgieron de la propuesta de la teoría del MTSK, con la intención de recuperar lo referente a los subdominios: *Conocimiento de las características del aprendizaje* (KFLM) y *Conocimiento de los estándares de aprendizaje de las Matemáticas* (KMLS), relacionándolos con el actual Plan y Programas de Estudio para Educación Primaria 2011 y el Plan para formación de Licenciados en Educación Primaria 2012 en México.

El instrumento se elaboró a partir de 28 problemas matemáticos extraídos de los ocho temas matemáticos establecidos en el libro de texto de matemáticas para sexto grado de educación primaria: Números y sistemas de numeración, Problemas aditivos, Problemas multiplicativos, Figuras y cuerpos geométricos, Ubicación espacial, Medida, Proporcionalidad y funciones y Análisis y representación de datos. Constó de cuatro variables nominales para la caracterización de los respondientes y 56 variables ordinales, en el caso de estas últi-

mas, la forma de responder fue a través de una variación de la *escala Likert* con cinco opciones para responder del 1 al 5, que corresponden al grado de dificultad que el normalista otorga a la enseñanza y aprendizaje del problema planteado. Los valores asumidos fueron: muy fácil (1), fácil (2), relativamente difícil (3), difícil (4) y muy difícil (5).

Dentro de las propiedades psicométricas del instrumento, se realizó una exploración de la consistencia interna del instrumento, utilizando el método de *Alfa de Cronbach*, del que se obtuvo un coeficiente total de confiabilidad para las 56 variables ordinales de .941 y una correlación interítem de .233, puntaje que supera el criterio de Rosenthal (1994) y Cadena (2007).

Procedimiento

Con la finalidad de encontrar la correlación entre el nivel de dificultad de la enseñanza y aprendizaje que los estudiantes normalistas conciben al *didactificar* los 28 problemas matemáticos relacionados con los ocho temas del Programa de Estudio de matemáticas para sexto grado, se desarrolló un análisis de *correlación de Pearson* de dos listas a un nivel de significancia de $p \leq .050$. Se transformaron las 56 variables ordinales en 16 variables complejas, que corresponden a los ocho temas matemáticos, midiendo en cada caso, tanto la dificultad en su enseñanza, como de su aprendizaje: *Tema números y sistemas de numeración enseñanza*, *Tema números y sistemas de numeración aprendizaje*, *Tema problemas aditivos enseñanza*, *Tema problemas aditivos aprendizaje*, *Tema problemas*



multiplicativos enseñanza, Tema problemas multiplicativos aprendizaje, Tema figuras y cuerpos geométricos enseñanza, Tema figuras y cuerpos geométricos aprendizaje, Tema ubicación espacial enseñanza, Tema ubicación espacial aprendizaje, Tema Medida enseñanza, Tema Medida aprendizaje, Tema proporcionalidad y funciones enseñanza, Tema proporcionalidad y funciones aprendizaje, Tema Análisis y representación de datos enseñanza y Tema Análisis y representación de datos aprendizaje.

Las características que se consideraron para el uso de la prueba paramétrica correlacional fueron: N superior a 30 casos, nivel de medición numérica en las variables, una distribución normal en los datos

de los 56 reactivos considerados a partir de su agrupación en 16 variables complejas, utilizando la prueba estadística de Kolmorov-Smirnov y; la homocedasticidad de las varianzas en las mismas a partir de un análisis estadístico de Levene, considerando un nivel de probabilidad ≥ 0.050 en estos dos últimos casos. Con respecto a la normalidad de las varianzas, la evidencia demuestra que se acepta hipótesis nula en 13 de las 16 variables complejas. Con respecto a la homogeneidad de las varianzas, el resultado permite manifestar que las varianzas de las variables se observan como homogéneas y por lo tanto tienen homocedasticidad y se acepta la posibilidad del uso de estadística paramétrica (Tabla 1).

Tabla 1. Prueba de Levene para homogeneidad y Prueba Kolmorov-Smirnov para normalidad de varianzas.

VARIABLES COMPLEJAS	Prueba de Levene	Prueba Kolmorov-Smirnov		
	F	p.	ZK-S	p.
Tema números y sistemas de numeración enseñanza	.479	.492	.710	.694
Tema números y sistemas de numeración aprendizaje	2.354	.131	.821	.510
Tema problemas aditivos enseñanza	.572	.453	.680	.745
Tema problemas aditivos aprendizaje	.850	.361	1.093	.183
Tema problemas multiplicativos enseñanza	3.895	.054	1.000	.270
Tema problemas multiplicativos aprendizaje	1.975	.166	1.361	.049
Tema figuras y cuerpos geométricos enseñanza	1.163	.286	1.812	.003
Tema figuras y cuerpos geométricos aprendizaje	.145	.705	1.377	.045
Tema ubicación espacial enseñanza	.132	.718	.981	.291
Tema ubicación espacial aprendizaje	2.185	.146	1.110	.170
Tema Medida enseñanza	.551	.462	.587	.881
Tema Medida aprendizaje	.075	.785	.581	.888
Tema proporcionalidad y funciones enseñanza	1.254	.268	.984	.288
Tema proporcionalidad y funciones aprendizaje	.014	.906	.982	.290
Tema Análisis y representación de datos enseñanza	.005	.947	.824	.505
Tema Análisis y representación de datos aprendizaje	2.032	.160	.723	.673



Para correr el análisis de método de *Alfa de Cronbach*, la *Correlación Inter-Ítem* y *Correlación de Pearson* se utilizó el paquete estadístico *Statistica 7*; para la prueba de homogeneidad y normalidad de las varianzas, se utilizó el *software* estadístico *SPSS 21*.

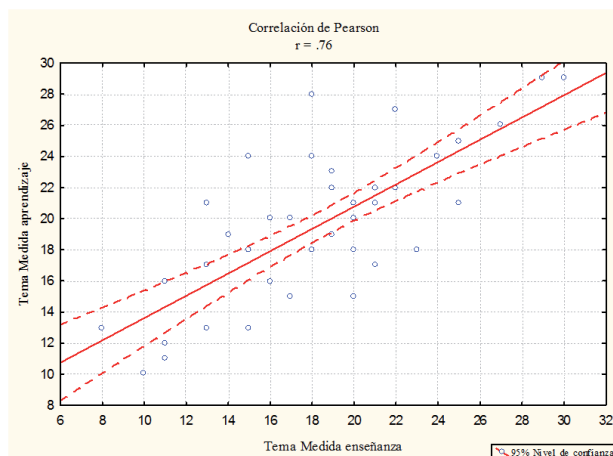
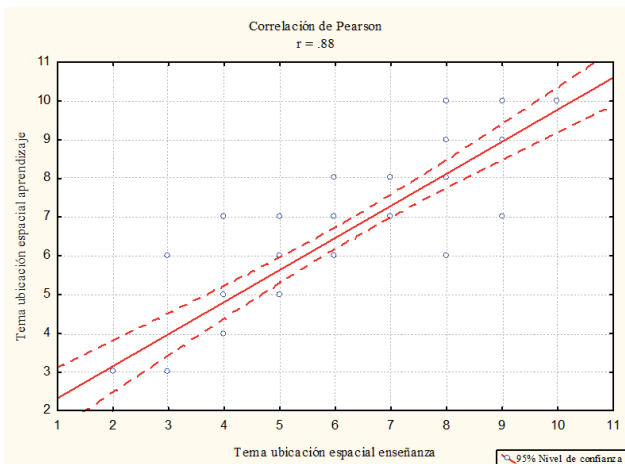
Resultados

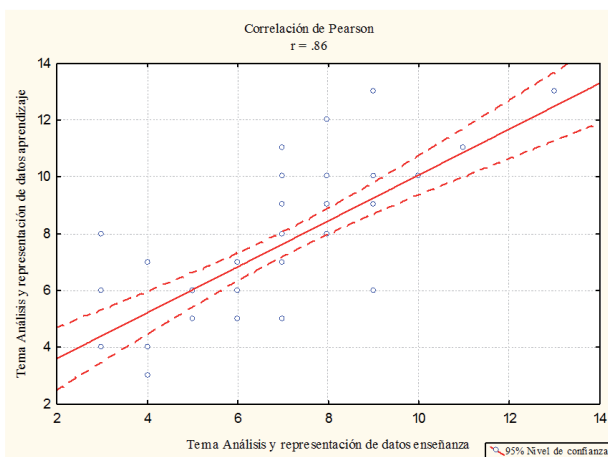
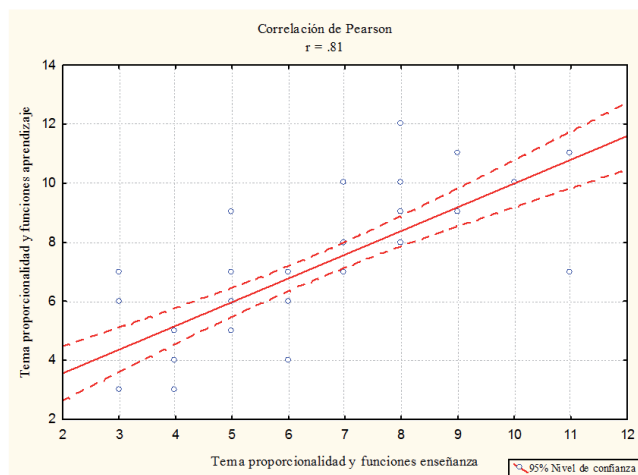
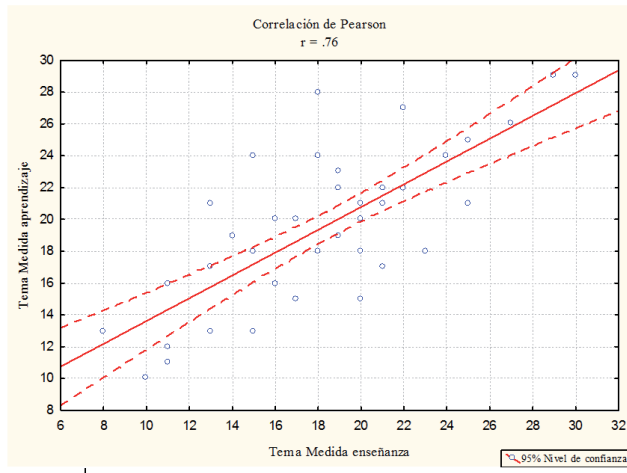
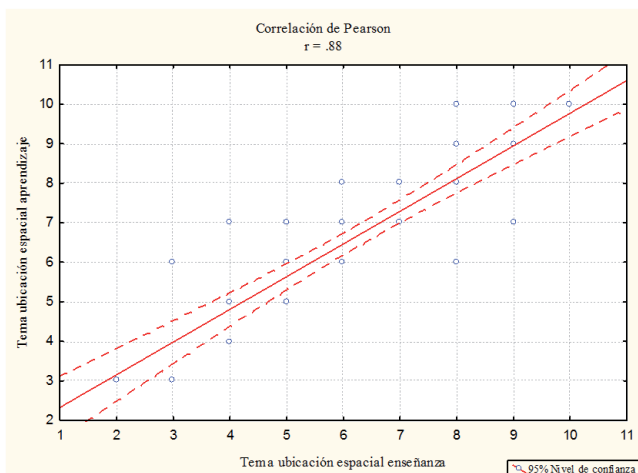
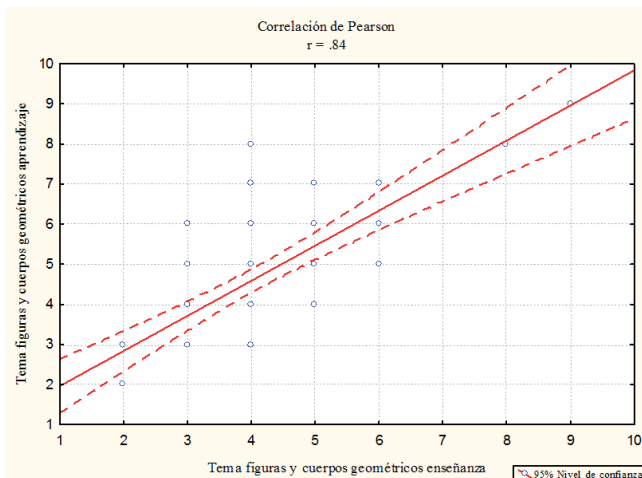
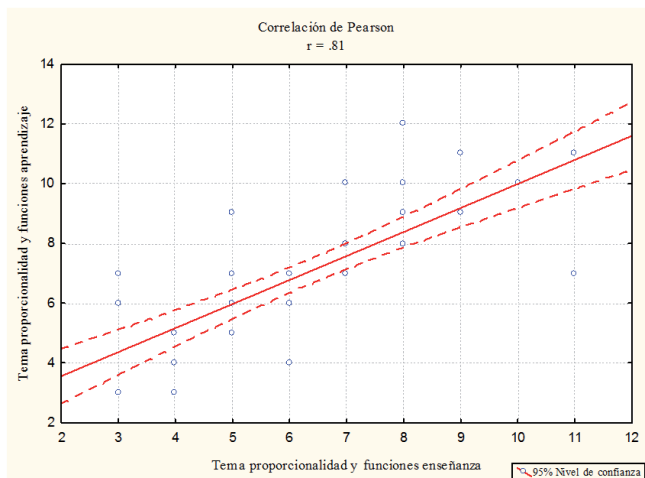
Los resultados demuestran niveles estadísticamente significativos en las correlaciones, es decir, existe una verdadera relación distinta a cero en todas las variables complejas sobre los temas de estudio de matemáticas en las que el futuro maestro indicó el nivel de dificultad que implicaría su enseñanza, obtuvo una correlación significativa con relación a la dificultad sobre el mismo tema en su aprendizaje por parte del alumno de sexto grado de educación primaria.

La variable compleja *Tema números y sistemas de numeración enseñanza* tuvo una correlación de 0.72 con respecto a su homóloga en el aprendizaje, en el caso de *Tema problemas aditivos enseñanza* su co-

relación fue de 0.71 con *Tema problemas aditivos aprendizaje*, *Tema problemas multiplicativos enseñanza* 0.77 con *Tema problemas multiplicativos aprendizaje*, *Tema figuras y cuerpos geométricos enseñanza* 0.84 con la variable de aprendizaje, la correlación más fuerte se observó en el *Tema ubicación espacial enseñanza* 0.88 con *Tema ubicación espacial aprendizaje*, *Tema Medida enseñanza* 0.76 con *Tema Medida aprendizaje*, *Tema proporcionalidad y funciones enseñanza* 0.81 con la variable de aprendizaje y *Tema Análisis y representación de datos enseñanza* 0.86 de correlación con su variable compleja de aprendizaje (Figuras 1-8).

En términos generales el estudio indicó correlaciones positivas en todas las variables, además se observa la correlación significativa entre la dificultad expuesta para la enseñanza de los temas matemáticos, con la dificultad expuesta por el futuro maestro de educación primaria sobre el mismo tema pero en su aprendizaje por parte de los niños de sexto grado.





Figuras 1-8. Gráficos de Correlación de Pearson de las variables complejas

Conclusiones

La caracterización del conocimiento especializado del profesor de matemáticas de educación primaria en formación inicial, muestra a partir del estudio desarrollado, la confirmación de relación entre dos de los subdominios del MTSK con el centro que marca la propia teoría. Es decir, las concepciones del docente manifiestan que existe un vínculo significativo entre El conocimiento de los estándares de aprendizaje de las matemáticas (KMLS) con El conocimiento de las características del aprendizaje de las matemáticas (KFLM). El análisis demuestra una correlación significativa entre las variables complejas, en este caso, las que miden los niveles de dificultad que asume el futuro maestro sobre alguno de los temas matemáticos al enseñarlo, así como la dificultad que cree que tendrá sobre ese mismo tema el aprendizaje del niño de sexto grado.

Por lo que se confirma la relación intrínseca que el docente en formación otorga tanto a la dificultad en la enseñanza de contenidos, como en su aprendizaje. De tal forma que si el estudiante normalista cree que se le dificultará *didactificar* un contenido específico de matemáticas, también será complicado en el mismo nivel para el alumno y, de igual forma, que si al futuro maestro se le facilita dicho contenido, al alumno de sexto grado le será más sencillo aprenderlo.

No en un sentido unilateral de que si el maestro no conoce algo, el alumno tampoco lo hará, pero sí, en el sentido de una intencionalidad didáctica, en la que entre

mayor integración e intención tenga el docente de las características del conocimiento matemático y su *didactificación*, habrá una mejor respuesta en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Referencias Bibliográficas

- CADENA G. C.H. (2007). *La medición en las ciencias sociales y psicología*. En R. Landero y M. González (Comps.). Estadística con SPSS y metodología de la investigación. pp. 139-165. Trillas: México.
- CARRILLO, J., CLIMENT, N., CONTRERAS, L. C., & MUÑOZ-CATALÁN, M. C. (2013). *Determining Specialised Knowledge for Mathematics Teaching*. En B. Ubuz, C. Haser, & M. A. Mariotti (Ed.). Actas del CERME 8. pp. 2985-2994. Antalya: Turquía.
- CARRILLO, J., CONTRERAS, L., & FLORES, P. (2013). *Un modelo de conocimiento especializado del profesor de matemáticas*. En L. Rico, M. Cañadas, J. Gutiérrez, M. Molina, & I. Segovia (Ed.). Investigación en didáctica de la matemática. Homenaje a Encarnación Castro. pp. 193-200. Comares: Granada
- CARRILLO, J., CONTRERAS, L. C., CLIMENT, N., ESCUDERO-ÁVILA, D., FLORES-MEDRANO, E., & MONTES, M. Á. (2014). *Un marco teórico para el conocimiento especializado del profesor de matemáticas*. Universidad de Huelva publicaciones:Huelva.
- DOF (2012). *Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de maestros de educación primaria*. México.
- INEE (2013). *México en PISA 2012*. México.
- HERNÁNDEZ, G. F., & LIZARDE, E. (2015). *Las concepciones de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas de los profesores de primaria en formación inicial*. Presentada en XIV CIAEM. CIAEM: Chiapas.
- KREJCIE, R. V. & MORGAN, D. W. (1970). *Determining sample size for research activities. Educational and psychological measurement*. 30. 607-610.
- LIZARDE, E. (2013). *Transposición y destransposición del saber matemático y didáctico. Representaciones y prácticas en la formación inicial de docentes*. Servicio de publicaciones de la UHU: Huelva.
- MONTES, M. Á., CONTRERAS, L. C., LIÑAN, M. D., MUÑOZ-CATALÁN, M. C., CLIMENT, N., & CARRILLO, J. (2015). *Conocimiento de aritmética de futuros maestros. Debilidades y fortalezas*. Revista de Educación 367. pp. 36-62.



- NCTM. (2015). *De los principios a la acción para garantizar el éxito matemático para todos*. NCTM: México.
- ROSENTHAL, R. (1994). *Parametric measures of effect size*. En H. Cooper & L.V. Hedges (Eds.). *The Handbook of Research Synthesis*. pp. 231-260. Russell Sage Foundation: New York.
- SHULMAN, L. S. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Research*. 4-14.
- SEP (2012). *Acuerdo 592 para la articulación de la educación básica*. México.



Representaciones sociales sobre el proceso de la producción de textos en la formación de docentes

FRANCISCO NÁJERA RUIZ
ROBERTO MURILLO PANTOJA

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Resumen

En el presente artículo se enuncian los resultados de un trabajo de investigación acerca de las representaciones sociales de los formadores de docentes y docentes en formación, sobre el proceso y características de la escritura académica. El objetivo es conocer, identificar y analizar las representaciones, significados construidos y creencias asociadas de la comunidad educativa, con relación a la pertinencia y calidad de la producción escrita realizada por los docentes en formación. El estudio tiene un enfoque cualitativo, a nivel descriptivo-interpretativo. La entrevista a profundidad se utiliza para la recolección de la información. Se analizan los significados elaborados por 15 formadores de docentes acerca de la

producción escrita de los estudiantes, y las representaciones de 30 estudiantes respecto a la producción de sus textos académicos. Los resultados con respecto a las representaciones sociales de los docentes y estudiantes enfocadas a sus propias experiencias y expectativas sociales revelan que: La escritura es una tarea poco valorada como gestión de conocimiento. Consideran la presencia de un alto nivel profesional, pero escaso entrenamiento para la elaboración de escritos académicos. Existen dificultades en la redacción por la escasa posesión de habilidades cognitivas para la producción escrita referente a los diferentes textos académicos.

Palabras clave: Significados y sentidos, objeto de representación, producción de textos, criterios de evaluación.



Introducción

En el 2012, el Gobierno de México propuso una reforma constitucional en la formación de docentes y se instituyeron los actuales planes y programas (SEP, 2012). El principal objetivo del plan de estudios se enfoca a la inmersión de los estudiantes a un eminente espacio académico en su formación y hacia su posterior desempeño en el mundo laboral. La competencia comunicativa oral y escrita es uno de los elementos base en su formación. El uso de la comunicación escrita es frecuente entre los estudiantes porque se solicita para diversas funciones y como avance del dominio disciplinario. Se elaboran y entregan diversas modalidades discursivas con el uso de la narración, argumentación y exposición. De acuerdo con Parodi (2008) a los estudiantes les corresponde leer y escribir para comprender las disciplinas que son la base de su formación para después producir textos típicos que les serán exigidos en el ámbito profesional.

Una forma de comprender la naturaleza del fenómeno de la producción de conocimiento a través de la escritura en la formación de docentes, es acceder al mundo de representaciones de las ideas y percepciones referentes a la producción de textos científicos, con quienes emprenden la tarea de su elaboración y quienes la evalúan.

En el ámbito educativo es interesante abordar las Representaciones Sociales porque es una forma de reinterpretación. Se basa en una perspectiva más integral acerca de las preconcepciones de los sujetos respecto a sus actitudes manifiestas hacia el proceso de la producción de textos. Su actitud posi-

tiva o negativa del objeto de representación está mediada por la propia información a través de su opinión. Para Jodelet (1993) las Representaciones Sociales se construyen en diversos espacios sociales y responden a numerosas inquietudes; por ejemplo, ante una acción social instituida por instancias oficiales, la sociedad inmediatamente se divide entre quienes apoyan y quienes rechazan la acción gubernamental.

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

Ante el actual y reciente plan de estudios en la formación de docentes, cada día existe la interrogante acerca de la calidad del proceso formativo que se les está dando a los estudiantes de educación y si se está orientando realmente a promover un docente con las herramientas adecuadas para ejercer su rol de manera efectiva y transformadora. Los planes anteriores han sido cuestionados en el ámbito de la producción escrita porque la enseñanza de la escritura ha sido de escasa preocupación. Ahora, el plan reformula el concepto de la producción de textos y le asigna un curso específico y relevancia en otros cursos.

Ante la nueva perspectiva, los docentes en formación se enfrentan a prácticas de escritura de gran complejidad porque deben realizar informes, documentos diversos,



proyectos educativos y de investigación, tesis y trabajos finales de cursos. Han realizado infinidad de escritos, pero han sido de poca trascendencia porque aunque son producciones o investigaciones ligadas a los cursos, tienen una escasa práctica de escritura para ser consideradas como productos loables para la publicación de trabajos académicos.

Los docentes en formación han encontrado dificultades para elaborar sus trabajos escritos para ser evaluados. Los alumnos evidencian escaso entendimiento de la escritura de textos académicos porque desconocen el producto que tienen que resolver y las características del proceso que deben llevar a cabo para concretarlo. De esta forma, existen distintas representaciones acerca de la función de la producción escrita que inciden sobre la manera de ver las cosas y de actuar de las docentes en formación, quienes pertenecen al desarrollo del actual plan de estudios.

El texto académico

Respecto a las características de los textos académicos, Manrique (2009) indaga las características y los estilos de las comunidades discursivas en los cuales se producen los textos académicos. Revela, que los estudiantes tienen conciencia del valor formativo de los informes académicos, y que los textos académicos (informes) cumplen una función evaluativa en la formación superior. Los hallazgos evidencian que las actividades relacionadas con la escritura no solo son de carácter cognitivo, sino que forman parte de prácticas sociales de grupos determinados.

La escritura académica, para Parodi (2008) es una actividad de inclusión a las prácticas disciplinares y profesionales específicas. Son textos especializados porque son escritos no cotidianos que se elaboran dentro de dominios conceptuales particulares que revelan una función básicamente referencial y cuyo contexto de circulación es una comunidad universitaria específica. Delgado (2007) sostiene que el discurso académico es epistémico y constitutivo del conocimiento del grupo, cuyos textos se organizan a través de un *continuum* en el que se centralizan su proceso y características específicas.

Metodología

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

La muestra se selecciona a través de un muestreo no probabilístico denominado: *de propósito*, porque los sujetos de estudio cumplieron con los criterios de inclusión: docentes que conducen algún curso y estudiantes que han realizado diversas producciones escritas. Para Maxwell (1996) es una selección basada en un entorno, donde los



informantes son escogidos deliberadamente en el sentido de proveer una información fundamental, solamente obtenida de ellos, por ser los involucrados en el contexto del fenómeno analizado. Son 30 docentes en formación y 15 formadores de docentes de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan. Para ambos se utiliza la entrevista en profundidad y la técnica del grupo focal para obtener información acerca de cómo se representa el proceso de la producción de textos.

Se utilizan preguntas clave. Para los formadores de docentes: ¿Recuerda, tiene o puede mencionar algún ejemplo de una situación reciente o una situación que le haya quedado en su memoria, en la cual usted evaluó textos de sus estudiantes?, ¿qué criterios utiliza para evaluar los textos de los estudiantes?, ¿qué calidad existe en la producción de textos académicos? Las preguntas base para los docentes en formación son: ¿Qué te han recomendado los docentes para redactar tus trabajos escritos?, ¿cómo te evalúan?, ¿qué calidad consideras tienen tus escritos?.

Una vez transcritas íntegramente las entrevistas en profundidad y la información del grupo focal, se procedió a una lectura detallada y a la organización de los materiales para identificar categorías temáticas, conceptos y seleccionar segmentos de las entrevistas relacionadas con las categorías. Se procedió al examen y fragmentación de la información recopilada. Se tomaron en cuenta los aspectos característicos de cada una de las tres apropiaciones de la teoría de las representaciones sociales: estructural, procesal, psicosocial (Banchs, 2000).

Resultados y discusión

Las representaciones de los docentes respecto a la producción de textos

Una primera representación se refiere al concepto, características y función atribuida a los escritos y su importancia en la formación del estudiante. La concepción de los docentes acerca de la producción escrita le otorga un papel importante por ser la máxima expresión a través de la elaboración de ensayos, investigaciones o característica importante de una tesis. Los docentes consideran la producción de escritos académicos como un ámbito educativo primordial para expresarse y fundamental para aprender, semejante a la expresión oral.

El proceso no lo consideran sencillo porque en su producción se deben plantear ideas y argumentos. Lo consideran un gran reto porque es muy diferente la comunicación escrita a la verbal. Para los docentes, desde la perspectiva de González y Vega (2010) el desarrollo de la capacidad escritural y el rol de la escritura en la universidad son asuntos de primer orden.

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



con la habilidad cognitiva de comunicación para tener acceso a los estudios de posgrado.

Sin embargo, a pesar de percibirse la importancia del tema en todos los campos, su cuidado escapa a las posibilidades del curso o de los docentes porque consideran solo responsabilidad de los estudiantes el dominio de la escritura. Se revela una visión de la producción escrita como un curso aparte y no necesariamente como una actividad transversal para enseñarse en todos los cursos. Para algunos docentes esta responsabilidad le corresponde enseñarla a otros sectores y en otros momentos.

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

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

número de páginas por realizar porque se enfatiza mucho la cantidad. Es una perspectiva centrada en los productos y sus elementos formales porque muestran la importancia del respeto de las normas de los escritos académicos. La actitud reflexiva y el acercamiento de las normas formales de presentación van de la mano. Es una recomendación porque indica, en cierta forma, la cantidad de trabajo intelectual requerido.

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

Las representaciones también se refieren a la transmisión de estrategias o procedimientos de escritura para realizar esquemas, releer lo escrito, construir de forma progresiva el texto y redactar la introducción al final. Los docentes dan prioridad al desarrollo de componentes metodológicos considerados como transversales y útiles para todos los géneros textuales (tomar apuntes, resúmenes, síntesis) porque es necesario contar con herramientas.

En sus representaciones consideran importante la elaboración de ensayos. En la evaluación de la producción escrita se toma en cuenta el contenido y la claridad, como los aspectos más esenciales. Es importante demostrar en su contenido: reflexividad, distancia y argumentación, con apoyo en la





teoría y en resultados de su experiencia. Es importante tomar en cuenta la pertinencia del documento a través de la congruencia entre la consigna del trabajo y la respuesta escrita. Se debe evaluar la exposición y manejo de los conocimientos teóricos porque es la capacidad de mostrar lo aprendido en los diferentes cursos. Se evalúa la capacidad para la reflexión del tema como elemento de su habilidad crítica a través de su punto de vista y la capacidad del estudiante para realizar textos reflexivos.

Se evalúa el contenido y la forma esperada en el texto respecto a la claridad, coherencia, lógica del discurso, utilización de ideas principales y capacidad de análisis. Es importante considerar en los escritos los elementos principales de una investigación: planteamiento, metodología, resultados, discusión, referencias. Se evalúa si los textos presentan las partes correspondientes, de acuerdo al modelo de los artículos científicos, como una manera de ir más allá de la simple transcripción de conocimiento aprendido en los cursos de la malla curricular.

Se identifican criterios de evaluación en los discursos de los docentes respecto a la estructura de los escritos. Son criterios de evaluación respecto a los elementos lingüísticos, necesarios en el manejo del idioma y uso de las normas específicas de la escritura académica porque las consideran como esencia y una cualidad consustancial. La estructura de los escritos debe presentar la introducción, sección teórica, metodología, lo empírico, discusión, resultados, análisis y conclusiones. Es importante la longitud de los escritos porque deben respetar un cierto

número de páginas. Consideran necesario evaluar normas complejas y normas de citación relacionadas al manejo de referencias bibliográficas y estructura del texto.

Al evaluar las producciones escritas, los docentes identifican algunas dificultades en los escritos realizados porque los textos producidos no se aproximan a sus representaciones referidas a las características, calidad y requerimientos de ensayos e investigaciones. Denotan poca coherencia y comprensión en la producción, limitada cantidad de producción, necesidad de constantes revisiones y sin aprendizajes significativos previos para la redacción de escritos.

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

Con respecto a las representaciones de los estudiantes, se identifican varios elementos. El primero se enfoca a cómo perciben realmente el apoyo de sus maestros para iniciar o perfeccionar el arte de escribir textos académicos. Tienen una representación del docente caracterizada en general, por la ayuda, escucha atenta, e interés por sus alumnos expresado en la paternidad, amistad, compañerismo. Pero en el ámbito académico referido a la elaboración de textos educativos, consideran poco loable el apoyo de los maestros porque no perciben su mediación en la calidad de sus productos y en su preparación académica para enfrentar los desafíos cognitivos requeridos. Perciben a la escritura académica como una tarea difícil de desarrollar y sin apoyos se les dificulta más.

Observan poca ayuda de los docentes para realmente avanzar en las habilidades

relacionadas a la escritura de textos académicos pertinentes porque no han tenido una formación particular. Vislumbran necesaria la enseñanza de las principales características, estructura y argumentación para elaborar textos académicos solicitados porque consideran insuficiente el apoyo otorgado. Sugieren cursos alternos para poder desarrollar su competencia de comunicación escrita porque no son suficientes los instructivos, las guías y los libros donde hay orientaciones para encarar el trabajo de escritura. Perciben como algo trascendente el propio ejemplo de los docentes respecto a su habilidad para escribir textos científicos y que sirvan las producciones como guías para revisar y analizar cómo es el proceso de un adecuado escrito.

Los estudiantes consideran no distinguir y no saber comparar las características de diversas producciones académicas. Se les dificulta diferenciar los variados géneros. Perciben la escritura como una tarea ardua, extensa y compleja; diferente a sus concepciones anteriores. Atender el tema relacionado a la producción de textos la identifican como una responsabilidad propia. Independientemente del apoyo recibido para la elaboración de textos, los estudiantes han ideado alternativas para continuar su proceso como una forma de encarar el problema, porque lo consideran como una responsabilidad y deber propio.

Enfrentan la tarea de escribir con algunas estrategias para poder dar coherencia al conjunto de ideas. Sienten inseguridad, desconfianza en sus habilidades y miedos, pero necesitan avanzar por los requerimientos del plan de estudios. Consideran importan-

te leer más y escribir más, construir progresivamente el texto, realizar correcciones y ediciones constantes, revisar dos o más veces el escrito, realizar esquemas, releer el texto para identificar la congruencia de ideas, tomar en cuenta los diferentes elementos de un ensayo o una investigación, redactar la introducción al final y atender las recomendaciones.

Conclusiones

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

En los docentes, coexisten diversas prácticas pedagógicas y creencias subyacentes en las representaciones sociales respecto a la función de la escritura en la formación de docentes. Es posible la presencia, en este contexto, de una concepción prescriptiva y normativa del uso del lenguaje. La escritura se percibe no solo como una actividad cognitiva; también es un fenómeno social, con ideas y pensamientos compartidos, de-



sarrollados por los integrantes de una comunidad.

Las representaciones se enfocan a considerar la dificultad para comprender la producción y difusión de escritos académicos, en su estructura, normas, convenciones, y el aparato crítico. Conciben a la escritura como una habilidad para ser aprendida antes de la formación o durante el proceso previo porque es el conocimiento del proceso de escritura. Respecto al desarrollo de competencias investigativas de los estudiantes, la consideran como un componente esencial del plan de estudios.

El proceso de escritura se sigue considerando principalmente como actividades trabajadas en los cursos o asignaturas relacionadas al campo: lenguaje y comunicación o al proceso de investigar. Por esa razón, consideran que han dado o dan apoyo para la enseñanza de la escritura a lo largo de toda la formación del estudiante en el aspecto normativo de los textos académicos, a través de familiarizar a los estudiantes con las reglas de escritura e instar a realizar proyectos de investigación.

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

Los criterios para evaluar los textos de los estudiantes se relacionan con los aspectos básicos y elementos más complejos. En los aspectos básicos tienen en cuenta las características lingüísticas al evaluar los textos.

En los elementos más complejos se enfocan a la expresión de habilidades mentales referidas al sentido crítico, análisis, creatividad. Los docentes han integrado progresivamente en la evaluación, la dimensión cognitiva de la escritura en sus expectativas, como es la capacidad crítica, la exposición al generar nuevas ideas y la competencia para expresar claramente contenidos aprendidos.

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

Los estudiantes poseen sus propias representaciones. Respecto al apoyo de sus maestros, tienen una representación caracterizada por un sentimiento de soledad para la elaboración del tipo de escrito o producción porque la consideran una debilidad. El hecho de exigirles un manejo apropiado del lenguaje escrito va en contra del escaso ejemplo de los docentes respecto a sus productos escritos. Sus consejos para escribir no dan cuenta de herramientas tendientes a desarrollar específicamente dichas competencias.

Los estudiantes perciben el proceso como una tarea de difícil resolución para lo cual no se sienten preparados. Se les dificulta diferenciar los géneros discursivos utilizados en el ámbito de la actividad aca-



démica para orientar la elaboración de sus producciones escritas. Sus producciones las conciben como textos sencillos; no los consideran complejos y fundados en varias fuentes y autores. Entienden la producción de escritos como una habilidad necesaria para todo evento y situaciones, porque es la competencia para comunicarse por escrito.

Poseen concepciones de cómo avanzar en la competencia para la expresión escrita. Entre sus estrategias está el imitar los textos de escritores expertos en diferentes aspectos y denotar las formas para citar y referenciar, porque para aprender a escribir es preciso recurrir a textos modelo como referentes para sus propias producciones.

Para avanzar es importante no centrarse en el texto como producto; es necesario asumir la producción como un proceso, donde el docente genere aspectos para la planificación, textualización y revisión. Es importante desarrollar en el escritor la capacidad de ejercer un control sobre el propio escrito, realizar intercambios con expertos, atender la corrección y edición constante y recuperar sus experiencias de escritura.

Referencias

- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales, en *Papers on Social Representation*, vol. 9, pp. 31-32.
- Delgado, A. (2007). Diseño de estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa escrita en la producción de texto de carácter científico. Tesis de grado. Venezuela: Universidad de Zulia.
- González, B. y Vega, V. (2010). Prácticas de lectura y escritura en la universidad: el caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda. Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda.
- Jodelet, D. (1993). La Representación Social: Fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (dir.). *Psicología social y problemas sociales*. Vol. 2. pp. 469-495. Barcelona: Paidós.
- Manrique, U. (2009). Estudio del artículo académico como género: El paso del pre-texto a texto. Quinto Congreso Internacional de la cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y escritura. Venezuela: Universidad de Zulia.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research design. An Interactive Approach*. pp. 63-85. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations. En: Flick, Uwe. *The Psychology of the social*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Patiño, I. y Castaña, L. (2005). La escritura de textos académicos: un elemento de formación del docente universitario; en F. Vázquez (coord.), *La didáctica de la lengua materna: estado de la discusión (19-129)*. Cali: Universidad del Valle-ICFES.
- Parodi, G. (2008). Géneros académicos y géneros profesionales. *Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones universitarias de Valparaíso.
- SEP. (2012). Taller de producción de textos académicos; sexto semestre. México: SEP.



Dinámica de la subjetividad en la formación de profesores para la educación secundaria

JOSÉ LUIS MARTÍNEZ DÍAZ

ROSA MARÍA VALLEJO CAMACHO

MARÍA ISABEL VARGAS CALANDA

Departamento de Posgrado de la Escuela Normal Superior del Estado de México



Resumen

El artículo aborda elementos con los cuales se pretende comprender la subjetividad que acompaña a la formación docente en una escuela normal superior. Esfuerzo que aproxima al conocimiento de experiencias significativas de alumnos normalistas, que en la mayoría de los casos, necesitan ser tomados en cuenta por quienes en la cotidianidad se ocupan en la formación inicial de docentes para la educación básica o quienes desean saber acerca de ello.

Palabras clave: experiencias significativas, intersubjetividad, formación inicial de docentes, mundo de la vida.

1. La situación problemática que promueve la reflexión

En la visión cotidiana de los formadores de docentes, se ha trabajado poco con respecto a la recuperación reflexiva de las experiencias adquiridas por los estudiantes. Acaso el interés respecto de su formación se concentra por lo regular en su asistencia, elaboración de planes de trabajo, puntualidad, presentación y cumplimiento con lo planeado. O en las características del documento recepcional con el que buscan titularse.

En el contexto de la cotidianidad en el que está inmersa la comunidad normalista, tan ocupada en la resolución de proyec-

tos planeados de manera institucional y que exige la puntual realización de tareas ordinarias, se atiende poco lo relacionado con las vivencias de los estudiantes fuera de las aulas y sus primeros acercamientos a las escuelas de práctica y la consecuente reflexión con los docentes formadores.

En este sentido vale la pena adentrarnos en la investigación reflexiva como posibilidad de recuperación de las vivencias más significativas en el proceso de formación inicial de los docentes, observando esa formación como un proceso de aprendizaje discontinuo, caracterizado por la periodización semestral en el que se diversifica la adquisición de conocimientos, habilidades, herramientas, valores, actitudes muy propios de cada periodo que puede ser analizado después de su culminación. De ahí el interés por buscar respuestas a interrogantes como las siguientes: ¿Qué cualidades tiene el aprendizaje docente, que bien podría ser concebido como un tipo más específico de aprendizaje, distinto al que se logra en la universidad o en las carreras tecnológicas? ¿cómo podría ser caracterizado y definido? ¿cómo se interpreta el estudiante a sí mismo, observándose desde el presente, y desde el lugar curricular que ocupa al final del octavo semestre? ¿cuáles son las experiencias más significativas que ha acumulado en la trayectoria de su formación profesional y quienes han incidido en su adquisición? En resumen, con la investigación reflexiva convendría saber ¿Cómo aprenden los alumnos de la escuela normal superior?

La idea hipotética general que subyace en el trabajo, consiste en que para poder

entender el aprendizaje de la profesión docente por parte de los estudiantes de la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM) es importante analizar los conceptos, premisas y experiencias significativas, así como los rasgos y contenidos de esas experiencias que al reflexionarlas y expresarlas, brotan en cierto sentido, hacia la objetivación y luego se convierten en aspectos de observación e interpretación.

En la investigación se trabajó con un grupo de estudiantes normalistas de cuarto grado de licenciatura, cuyas experiencias directa o indirectamente pueden dar indicios de su desarrollo profesional y que también aporta elementos que quizá pueden fortalecer las expectativas pedagógicas de los formadores de docentes.

El artículo es producto de una línea de investigación educativa que inició en 2010 y se ha mantenido hasta el presente año. Desde hace cinco años la investigación ha privilegiado el análisis comprensivo y la búsqueda del significado subjetivo por lo que se ha optado por un estudio desde la perspectiva fenomenológica que se basa en las aportaciones de Alfred Schutz (1974, 1993 y 1995), Peter Berger y Thomas Luckmann (1998) entre otros autores. El estudio se enfoca al *sí mismo de los estudiantes de licenciatura en educación secundaria en la especialidad de matemáticas*. Para lograrlo, esta especie de análisis del Yo del otro, en términos de lo que sugiere Ricoeur (1996), tuvo que ser ubicada en el contexto de la trayectoria de la formación profesional del estudiante normalista. Trayectoria que está sintetizada en lo que se conoce como profesionalización, que es al mismo tiempo el



núcleo de la línea de investigación que se instaura y que se abre para ulteriores investigaciones educativas.

Hemos encontrado en la investigación educativa el arte de reflexionar e intervenir lo que en la práctica se lleva a cabo, sea de manera directa o de modo indirecto a través de las actividades de los estudiantes de cuya formación somos responsables, en este sentido fue determinante la formación académica adquirida bajo la tutela de la Doctora en Pedagogía, Libertad Menéndez Menéndez (qepd), Investigadora nacional del Colegio de Pedagogía en la UNAM.

Hasta la fecha seguimos centrando la atención en el debate epistemológico que sostienen desde su aparición las disciplinas sociales, respecto de los métodos que siguen para investigar sus objetos y en el férreo y sistemático esfuerzo por sostener y argumentar su propio estatus científico. Asimismo, el subíndice conceptual de las ciencias sociales es un referente lingüístico que coordina los propósitos cognoscitivos en un gran plexo disciplinario caracterizado por el fluir interminable, pero riguroso, de conceptos especializados, términos y palabras que atraviesan y diluyen las fronteras disciplinarias en materia de educación.

Desde entonces quedó abierto, no sin dificultades de toda índole, el camino a la conciencia reflexiva, que siempre ha matizado la búsqueda por confirmarle a la pedagogía su propio status disciplinario, sin separarla de manera tajante y radical de las demás disciplinas que se ocupan también de interpretar las construcciones humanas, los objetos sociales y culturales, como lo es, y ha sido, la educación.

La permanencia de la educación en la Acción Social parece cifrarse en la esperanza por el acceso a mejores niveles de vida a través del conocimiento o de difundir todavía con cierto éxito, el modelo de vida o de organización política o económica que ha prevalecido. Su permanencia se fortalece a pesar de la influencia de otros factores de socialización de la cultura, como es el caso de internet, los medios masivos de comunicación y las herramientas de comunicación digital de moda en la actual sociedad del conocimiento.

Desde hace un buen número de años, los problemas aumentan o son cada vez más complejos en materia de educación. Como consecuencia de todo esto, parece sistematizarse la crítica hacia el sistema educativo. Esta crítica se dimensiona en un ambiente cada vez más difícil para los principales actores educativos, docentes y alumnos.

Aquí entendemos que la educación es inherente a la Acción Social, esto es, a la búsqueda de la vida y la permanencia siempre evolutiva de la sociedad, por ende es racional, intencional, sistemática e interesada en el logro de algún fin explícito o no. Enraizada en un proceso histórico social y cultural, la educación se matiza por las circunstancias y condiciones sociales materiales e ideológicas con las que coexiste. De esta situación la escuela nunca se salva, porque es la institución social a la que se le atribuye la responsabilidad de llevar a cabo la tarea educativa.

Sobre esta base también sostenemos que la educación necesita ser comprendida en el marco de todas y cada una de las circunstancias y condiciones objetivas de la socie-



dad donde se realiza y que le permite responder de alguna manera a las expectativas generales que se plantean. En la escuela se da forma al modo o al estilo con que tanto maestros como alumnos construyen e interpretan la cultura, el conocimiento y la historia, incluso las formas de interacción social más elementales que ayudan a comprender las formas de interacción social más complejas.

Hoy en día, siguen sin agotarse los esfuerzos por analizar la educación desde el punto de vista reflexivo de los sujetos que desarrollan su trabajo en las aulas, tomándolos no como fuentes de datos comprobatorios de hechos sociales o pedagógicos concretos, sino de información significativa para reconstruir el mundo de su realidad cotidiana, es decir, lo que pasa en las aulas y en el entorno de su vida cotidiana. También, hoy en día se fortalece el imperativo de considerar la perspectiva de docentes y alumnos como actores fundamentales de la educación. Puesto que ellos son, quienes directa y cotidianamente construyen la educación como realidad vinculada estructuralmente a otras realidades como la economía y la política, que aunque diferentes, le son substancialmente importantes.

Al reconocer su valor como actores principales, es menester escucharles desde una propuesta altamente reflexiva, que al detonarla con método facilita el camino a la comprensión de los aspectos más íntimos y anónimos de la educación como lo que sucede en las aulas entre los profesores y los estudiantes; los modos en que se perciben unos a otros; los modos en los que los profesores se definen y se perciben

a sí mismos, incluyendo la percepción de lo que hacen (educación) y de la institución donde la llevan a la práctica (la escuela).

2. La reflexión como herramienta epistemológica

La reflexión sobre la práctica docente, es acción de quienes quieren intencionalmente intervenir de manera sistemática, en el mundo de la vida donde están situados y mismo en el que desarrollan con diligencia y sobrada exquisitez ética y estética. La reflexión también es acción de quienes aspiran a detenerse algunos momentos para pensar-se a sí mismos, pensar las prácticas cotidianas propias y los sistemas de relación que han establecido con sujetos sociales semejantes a ellos; inclusive pensar las consecuencias que producen con cada una o todas las acciones y/o relaciones llevadas a efecto o establecidas, para ellos y sus contemporáneos.

La necesidad de la reflexión se dimensiona como necesidad en el contexto de un mundo donde al parecer, nos hemos acostumbrado a escuchar decir que hay más interpretaciones que hechos. Aquí, podemos vislumbrar junto con el filósofo Maurizio Ferrari (2011) precisamente lo opuesto, que hay una gran cantidad de hechos y sólo algunas lecturas de ellos, en esa lectura, participa de manera dinámica la práctica reflexiva.

Empero es importante vislumbrar el riesgo que conlleva el ejercicio del solo pensar el sí-mismo en la cotidianidad como contemplación. Actividad que tarde o temprano podría conducir a quien reflexiona a la mera simulación y a la frus-





tración de nunca encontrar respuesta a las interrogantes planteadas o al verse impedido para la transformación de la situación detectada.

La práctica reflexiva capacita a los agentes para actuar deliberada e intencionalmente para conseguir objetivos futuros y para otorgar algún sentido lógico a las actividades que cotidianamente se desarrollan o a los productos que se generan, aprovechando fundamentalmente los saberes comunitarios construidos. Y si bien la capacidad del pensar reflexivo puede liberar del sometimiento a las actividades cotidianas o rutinarias, también ofrece la ocasión y la posibilidad de vislumbrar el error y el fracaso. Situación de la que se priva quien solo obedece a la dinámica de sus hábitos o a sus costumbres ya sedimentadas.

En las humanidades y en las disciplinas sociales, los términos práctica y acción se refieren al conjunto peculiar de actividades racionales e intencionales que el ser humano, visto también como *actor o sujeto social*, proyecta y lleva a cabo para resolver sus necesidades y con esas actividades de por medio, establece todo tipo de relaciones e interacciones con sus semejantes, produciendo objetos culturales, es decir, herramientas e instituciones sociales de todo tipo que quedan como evidencia empírica de la dinámica intersubjetiva que les ha precedido.

La educación es acción social, histórica, cultural y estéticamente fundada, que juega un papel decisivo para la formación, no de individuos aislados, sino de la especie humana que se manifiesta en cada sujeto que

es educado. ¿Cuál es la sustancia, el elemento, la materia con la que se trabaja en educación? La respuesta tal vez nunca sea clara ni definitiva, ni tendría porque serlo, además. Identificar cuál es aquello con lo que se trabaja en educación, ayudaría a resolver otra pregunta, ¿para que se trabaja en esa dimensión?

Ambas preguntas han permanecido en el pensamiento de quienes hacen de la educación una profesión y dedican a ella buena parte de su vida, estudiándola o llevándola a la práctica. La educación, como trabajo socialmente reconocido, es decir, como trabajo regulado oficialmente normado por el Estado, es producto de dos grandes movimientos de transformación social política y económica: la revolución industrial y la revolución francesa, movimientos que transformaron la sociedad occidental desde mediados y hasta fines del siglo XVIII. Desde entonces, importa plantear cuestiones cuya búsqueda de respuestas ha trascendido los siglos posteriores. Hoy, sigue vigente plantearse interrogantes del tipo ¿qué es educar? ¿Para qué se educa? ¿A quién se educa? ¿Quién educa a quién? ¿Qué cualidades tendría que cumplir aquella persona que se dedica profesionalmente a educar? Y dado que en cada época se produjeron respuestas, ¿cuáles serían las nuestras en el siglo XXI?

En la nueva sociedad, inestable y terrible, inventiva e innovadora, el proyecto se superpone a la memoria; el futuro domina el pasado; los modelos son constantemente puestos en tela de juicio. El nuevo siglo, parece reclamar según Carneiro (2005) el rebrote de la educación como reflejo y pro-

yecto de una cultura: arraigada en la memoria, pero también abierta al porvenir.

En este sentido y como los contenidos de la conciencia de un actor social adulto y en estado de alerta, no son directamente accesibles al análisis del investigador educativo comprensivo, nos vimos obligados a organizar procesos dialógicos, en una relación cara a cara con el actor social. Esto se logró con base en un esquema de interrogación que sintetizó elementos de la *historia de vida y la entrevista*. Con estas herramientas, se tuvo acceso más o menos secuencial a ciertos aspectos de la vida ordinaria que han acompañado la profesionalización de los estudiantes normalistas, mismas que en conjunto integran para la óptica del actor como para el intérprete, el esquema de experiencias significativas que acompañan la formación.

La idea de entrevista a profundidad que fue construida mediante la investigación, quedó definida como

...el proceso comunicativo intencional, consciente, sistemático y cara a cara entre el investigador y uno o más informantes, con propósitos de atención, reflexión y expresión de contenidos de conciencia que, a manera de movimientos, gestos, palabras o juicios, son emitidos como respuesta a interrogantes planteadas por ese investigador con respecto a uno o varios temas, o asuntos particulares pasados, traídos a la corriente de conciencia de cada actor en el presente (Martínez, 2007: 25).

Con la entrevista, el investigador puede seguir paso a paso, por así decirlo, la acción de la persona que es objeto del análisis subjetivo en el transcurso del proceso de aten-

ción a un esquema de significado motivado por la interrogación. De ese modo, el trabajo reflexivo con los estudiantes, esa relación cara a cara, en principio unilateral entre meros contemporáneos, paulatinamente devino en *simultaneidad de las corrientes de conciencia*, hasta lograr la constitución de un tipo de *relación-nosotros-concreta*, con la que se hace posible a través de un proceso organizado de interrogación, la reconstrucción politética de vivencias y sus orlas, de actividades, experiencias y acervo de conocimientos adquiridos en la significativa trayectoria que dibuja la historia pedagógica y social de 8 semestres transcurridos en la *duración* de la licenciatura en educación secundaria.

El trabajo con los informantes (19 alumnos de 4° grado de licenciatura en educación secundaria) devino en recuperación de experiencias significativas que sólo pueden observarse desde *Actos reflexivos* en el sentido que señala Dewey (1998), como actos que implican registro de algo realizado, alguna visión del futuro y alguna anticipación o predicción. Actos con los cuales cada sujeto es capaz de manera voluntaria, de reconstruir no solamente su vivencia sino también su propio sentir de la vivencia. La autorreflexión es acontecimiento que sucede en el *Aquí* y el *Ahora* específicos, que hurga en el pasado, observándole de nueva cuenta con atención y con un estado de alerta, o “un plano de conciencia de elevadísima tensión, que se origina en una actitud plena de atención a la vida y sus requisitos” (Schutz, 1995).

La persona que ejerce dicha actitud, se haya plenamente interesada en la vida y en



las actividades que desarrolla. De tal modo que se vivencia a sí misma en sus actos. Su atención se dirige casi exclusivamente a poner en práctica su proyecto, a ejecutar su plan ideado o preconcebido. Pero si con sus actos ejecutivos realiza sus planes, interactúa con Otros y organiza las diferentes perspectivas espaciales del mundo de la vida cotidiana donde está situada, con su atención a la vida esa persona puede recuperar los acontecimientos, recordándolos.

Como se aprecia, la autorreflexión guiada por la síntesis entre la *historia de vida* y la *entrevista*, aproximan al investigador a información relacionada con la circunstancia vital, social y cultural en voz de quien la narra, el sujeto social. Su diseño y aplicación exige plantear procesos sistemáticos de conversación intensa entre entrevistado y entrevistador, de encuentros únicos o discontinuos cara a cara entre el investigador y el informante. Para la construcción del guion se estudiaron los trabajos de especialistas como: Balán (1974), Magrassi (1979), Cicourel (1982), Schwartz y Jacobs (1984), Taylor y Bogdan (1986) Pujadas (1992), Corenstein y Medina (1997) quienes coinciden en sostener que con el empleo organizado de la historia de vida y la entrevista, el investigador puede acercarse al modo como los actores sociales observan, clasifican y experimentan su propio mundo. También coincidimos con Durán (2002) acerca de que la búsqueda del significado en la información puede llevarse a cabo mediante el proceso de *codificación*, que incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones.

Con la rememoración de algunos pasajes de su formación profesional, sobre todo en el parteaguas de su ingreso, es decir, los primeros semestres y de la situación que han experimentado en el 8º semestre, cada uno de los estudiantes entrevistados pudo recuperar conscientemente las experiencias vívidas o más significativas que ha adquirido en su vida como estudiante. Aquí somos conscientes de que la reflexión es compleja dada la inmediatez de los procesos cognoscitivos desarrollados en cada etapa de su formación como estudiante, o porque es etapa de la formación en la que prevalecen, quizá, los intereses prácticos sobre los intereses reflexivos, de orden superior.

4. La Escuela Normal Superior del Estado de México: realidad eminente que directamente se vivencia

La investigación muestra, que el arribo de cualquier alumno a las instituciones de educación superior es indistinto. Su arribo puede obedecer a la determinación e influencia decisiva de los padres de familia, a la motivación despertada por la actuación de los profesores en edades tempranas o a una intencionalidad consciente del estudiante, dada su posición de adulto y con plena atención a la vida. Aspectos todos que junto con el acervo de conocimiento acumulado en sus experiencias anteriores, no sólo posibilita a cada estudiante elegir entre una u otra carrera o tomar las decisiones más adecuadas a sus idealizaciones, sino también a los maestros, acerca de que la opción por ellos elegida es precisamente la mejor.



Es el caso, por ejemplo, de Adyae, Antonio y Berenice. Sujetos cuyas experiencias previas acerca de la Escuela Normal Superior difieren cualitativamente: Adyae (E01alnslm, p 6) explica que a la escuela normal superior "... había llegado desde dos años antes, cuando iba en la preparatoria, venimos aquí a un concurso de cómo se hace la ciencia."

Antonio (E06minslm, pp 4 y 5) por su parte refiere que llega a la normal superior

"... después de haberme salido de la facultad de ingeniería. [...] Tenía pensado volver a regresar a la facultad de ingeniería. De hecho, cuando me dieron de baja tenía que esperarme dos años y medio para volver a inscribirme. Todavía faltaba un año completo exactamente cuando me di cuenta que ya no podía esperar más tiempo. Tenía que hacer algo porque no podía estar en mi casa toda la vida. Después de esos dos años, ¿qué pasaría si cuando quisiera entrar a la facultad de ingeniería de nuevo, no reunía los requisitos? Entonces dije, tengo que estudiar otra cosa, y fue cuando volvió a surgir la idea de entrar a un lugar donde me enseñaran matemáticas, pero también donde me pudiera servir para dar clases. Fue así como pedí informes en la escuela normal uno, pero ellos me mandaron a la normal superior. Era aquí donde se daba la licenciatura en matemáticas."

Y Berenice (E14adnslm, p. 8) afirma

"... mi prima estudió en la generación anterior, y le pregunté si conocía la normal superior, me dijo que sí, que era la misma en la que estaba estudiando. Le pedí que cuando saliera la convocatoria me avisara. Y me avisó, vine y entregué la documentación

necesaria. Además vine a los cursos propedéuticos, hice mi examen, pensé que no lo había pasado, pero, cuando nos dieron los resultados, observé que salió mi número de folio, me emocioné, me inscribí, entregué la documentación que me faltaba e inicié el ciclo escolar."

Las palabras de los estudiantes en cuestión parecen sugerir que la incertidumbre ocasionada por haber abandonado algún tipo de estudios; el conocimiento de otras personas respecto de la institución educativa en cuestión, como los familiares, los amigos; o intencionalidades propias ya definidas para optar por la carrera normalista, son entre otras, las diferentes vías para tener acceso al conocimiento más directo de la Escuela Normal Superior como institución educativa formadora de docentes. Ese conocimiento inicial les hace interpretar, en lo general, que se trata de una escuela que prepara a maestros de escuela secundaria.

No obstante, esa experiencia difiere cualitativamente de aquellas en que los estudiantes vivieron situaciones difíciles en otras instituciones educativas, los fracasos en otras carreras, los problemas enfrentados como estudiantes y el descubrimiento de la ENSEM como salida a sus propósitos de adquirir alguna formación profesional.

¿Qué es posible interpretar también en estas afirmaciones de acuerdo con la perspectiva teórica de análisis? Según se puede observar, las experiencias particulares en los respectivos horizontes de la vida social, han sido elementos que influyen decisivamente en la elección no solo de la carrera profesional, sino también de la institución





educativa donde ese proyecto habría de llevarse a cabo. También se observa que el conocimiento de las experiencias de otros y hasta la propia crisis provocada por la serie de experiencias sedimentadas como alumnos de educación superior, marcan las idealizaciones que para el futuro han establecido los estudiantes entrevistados.

Aún más, ¿cómo es que el aspirante a ingresar a una institución de educación superior se da cuenta o se entera de la existencia de aquella y de las características que le presenta para ser seleccionada como la mejor opción? La investigación arroja información valiosa para darnos cuenta que el estudiante de educación superior no se mueve al azar, tampoco se deja llevar absolutamente por las circunstancias. Más bien es un sujeto que en su elección parece seguir un proceso irregular y discontinuo, hasta llegar al momento clave en su vida en el que se dispone a llevar a cabo la determinación para formarse, en este caso, como profesor, y de elegir en consecuencia, la institución educativa que mejor puede satisfacer esa aspiración.

Es el caso de Andrea (E03linslm, pp 5 y 6), para quien el arribo a la normal superior fue un largo proceso de “muchos tropiezos previos”. Nos dice:

“... yo quería ser maestra (pero) no conocía las modalidades, porque en preparatoria no te dan mucha orientación. Decidí irme a la preparatoria de Santiago (Tianguistenco) ahí, las presiones de mis papás. Ellos decían que como iba a ser maestra de secundaria que yo podía dar más. Decidí ir a la universidad, primero fui a estudiar a la Pedagógica pero ahí el sistema no me gustó. También hice

mi examen en la segunda ronda de la UAM para licenciado en matemáticas y me quedé. Saqué mis papeles de la UPN y me fui a la UAM. Pero en la universidad empezaron a darme más demostraciones, puras demostraciones y dije no, yo no quiero pasar el resto de mi vida dando demostraciones, esto no es para mí, o seguir investigando matemáticas verdaderas. Entonces dije ¡no!, yo no quiero hacer esto, quiero seguir estudiando para maestra. Luego, vengo a la normal superior. A ésta normal yo ya la conocía porque cuando iba en la preparatoria me comentaron mis maestros que porque no me venía a estudiar acá. En ese entonces dije que no. Pero, bueno, por esas razones llego aquí.”

Desde el inicio Andrea quería ser maestra, pero las razones de sus padres se lo impidieron, y en ese proceso que siguió para encontrarse con la profesión hay lugar para reflexiones del tipo, “esto no es para mí”; también para la idealización de proyectos: “yo quería ser maestra”. Inclusive, también hay lugar para tomar decisiones del tipo “yo no quiero pasar el resto de mi vida dando demostraciones, quiero seguir estudiando para maestra. Vengo a la normal superior.”

Esas cosas que pueden parecer triviales son cruciales para el análisis subjetivo, porque permiten entender la forma en que los objetos sociales y culturales que el ser humano construye, como por ejemplo las instituciones educativas hasta cierto punto y durante un buen tiempo, permanecen fuera del conocimiento directo de muchos de los actores sociales. Por el contrario, el conocimiento que se tiene acerca de ellas, es un saber que proviene por vía indirecta, es decir, proviene de los medios de co-

municación, los amigos, los familiares o los maestros.

La distribución social de la información, presenta a las instituciones educativas como ámbitos asequibles a la experiencia de cada quien o de todos los sujetos para quienes, presumiblemente, han sido socialmente constituidas. Inclusive, la falta de información suficiente sobre esas instituciones escolares y acerca de las características completas de las carreras que ofrecen, es un problema que enfrentan los estudiantes del caso y solo cuando las observan más de cerca, aprecian en toda su magnitud los propósitos de formación de cada una.

Paulatinamente, las instituciones educativas dejan de ser entidades anónimas para la conciencia del sujeto y entonces quedan al alcance no solo de su conocimiento, sino también de su experimentación sensible y subjetiva. En ese devenir de la experiencia cotidiana, el mundo y los objetos sociales que existen como nociones, ideas o imágenes confusas y vagas, se miran con mayor nitidez y sus dimensiones sociales son gradualmente más concretas, más reales, más objetivas.

Bajo estas consideraciones, el arribo de los estudiantes bajo estudio a la Escuela Normal Superior formalmente aparenta ser homogéneo, por cuanto que todos atraviesan por procesos de selección preestablecida. Empero, si se atiende a las particularidades recordadas, el arribo es heterogéneo y complejo, porque cada quien arriba con sus propias experiencias y expectativas a cuestas. Cada uno ha idealizado desde su horizonte biográfico la carrera profesional que desea cursar y con ese acervo de cono-

cimiento a la mano, define la escuela y lo que espera para el día de mañana.

4.1. El arribo a la ENSEM, la primera semana como estudiante

La investigación facilitó cierta aproximación a las idealizaciones que los estudiantes entrevistados traen consigo tanto para el día de hoy, como para el día siguiente. Aquí la recuperación de sus recuerdos los inquieta. También, como entrevistador no atino a saber si la rememoración traerá evidencias gratas o desafortunadas. La subjetividad del estudiante aflora cuando decide por fin dar respuesta, arriesgándose, confiando en que su palabra no sea utilizada para otros fines, en su contra, por ejemplo. Sólo desea egresar, ya falta poco. Finalmente, los signos se hacen evidentes, hechos palabras, enunciados que solo se ven interrumpidos por titubeos o por reflexiones pausadas: Adyae (E01alnsml, p. 6) advierte “...Creí que esto iba a ser igual que en la facultad, [...] pero me costó adaptarme a la forma de trabajo de aquí, porque era totalmente diferente. Se trataba de imprimir mi opinión en un papel. [...] Yo buscaba y rebuscaba palabras, para que las cosas se oyeran bien y no tenía que ser así, sino que simplemente tenía que ser como yo lo creía. Lo entendí hasta la primera mitad del primer semestre.”

A veces, el transitar de una institución a otra parece ser un asunto sin importancia, todo parece ser lo mismo. La inscripción en una institución educativa distinta a la que inicialmente se eligió, como por ejemplo, una facultad, “creí que iba a ser igual”. Esperar cosas diferentes sería inusitado. No obstante, con el transcurrir de la formación





se aprende a concebir la diferencia, cada estudiante entiende lo que tiene que hacer aquí y ahora: “imprimir mi opinión en un papel.”

Las imágenes previas e iniciales del mundo social y cultural al que se arriba como estudiante poco a poco son actualizadas y/o transformadas. Un poco por la influencia de los contemporáneos con quienes se comparte cada horizonte. Otro tanto por las experiencias escolares que se van adquiriendo y con las cuales cada quien se acerca de manera diferencial a las pautas socioculturales institucionales que le permiten tipificar sujetos, procesos y objetos como: los maestros, las clases, los trabajos escolares, las formas de organización e interacción social con las cuales poco a poco se van familiarizando.

Rosa (E11sinslm, p. 6) por ejemplo, trae a cuentas la influencia decisiva de un profesor:

“... Me acuerdo mucho de un maestro que entró y se nos quedó viendo así, como viendo bichitos raros y yo dije, ¡ay no!, va a empezar a decirnos cosas, a querer asustarnos. Pero, a la fecha, he entendido que si su actitud fue así no fue por querer asustarnos, sino por una razón, porque ya estamos en un nivel superior. ¿Sabes qué?, madura porque eres maestra, porque te vas a enfrentar a alumnos que están esperando algo de ti. Esa impresión que me dio fue de decir, estás en un nivel superior y debes madurar porque hay a quienes tu vas a formar ahora”.

La anterior reflexión hace referencia a momentos donde el estudiante adopta actitudes similares a las que venía desarro-

llando en escuelas anteriores, tal vez preparatorias. Su disposición hacia los procesos de formación no alcanza “la madurez” deseada por los profesores. No obstante, el retorno a la escuela secundaria es ahora diferente, regresan como profesores practicantes. El contacto con los alumnos de ese nivel educativo trae a cada informante las reminiscencias de una época, de un tiempo vivido no tan lejano, pero ahora, la escuela secundaria le exige seriedad a sus actitudes, a sus acciones. Los rasgos de personalidad de un maestro han comenzado a dibujarse.

Algo similar ocurre con Armando (E19adrns, p. 6)

“... Me encuentro [en la escuela normal] con maestros como Romero, muy exigente y muy bueno. Con él había mucho trabajo. Con él cambia nuestra forma de ver las cosas, como si todavía fuéramos en la preparatoria, donde dejaban trabajos y nada más lo que hacíamos era pasar del libro, pasarlo a la computadora e imprimirlo. En la normal nos encontramos con maestros que dicen, a ver, para mañana tráiganme este trabajo y nosotros queríamos hacer lo mismo que en la “prepa” y nos dicen aquí los maestros, esto lo copiaste de este libro, de esta página, esto lo dijo fulano de tal. Entonces nos quedamos sorprendidos y teníamos que leer, teníamos que entrarle a lo que es en verdad el trabajo. La escuela normal nos enseñó a redactar un texto, a hacer un ensayo, a hacer una crítica, nos enseñó muchísimo, nos enseñó hasta analizar un texto.”

Los informantes en cuestión perciben que la situación escolar en la enseñanza superior es más compleja que en otros niveles. Más comprometida con lo que se quiere

Ser y Hacer. Se dan cuenta que se comienza a ser profesionalista desde el momento del ingreso a una institución de educación superior. Afirmaciones como “...madura porque ya eres maestra, porque te vas a enfrentar a alumnos que están esperando algo de ti,” o “...teníamos que entrarle a lo que es en verdad el trabajo”, son afirmaciones que provienen de una subjetividad consciente, con cierto dominio del Yo y del objeto al cual se le está otorgando atención durante la vida. Pero también, son afirmaciones que advierten ciertas concreciones en los esquemas iniciales de la formación docente.

En la escuela normal superior no existe pauta sociocultural y pedagógica que resuelva, en una dimensión diferente, el arribo, la consecuente orientación, y el desplazamiento pragmático del estudiante de nuevo ingreso por sus diferentes ámbitos o estratos. El estudiante incursiona solitario “lo entendí hasta que llegamos a la mitad del semestre”; “teníamos que entrarle al trabajo”. No hay procesos de socialización del estudiante de nuevo ingreso. La adquisición de conocimientos acerca de la profesión es difícil y se ancla en los primeros momentos en el contraste de sentido: una cosa es la profesión idealizada, otra es la profesión que se construye con la superación de situaciones reales, adversas y obstáculos cotidianos.

El acervo de conocimiento del estudiante se transforma. El horizonte del mundo de la vida en el que puede ahora intervenir le plantea ciertos requisitos para poder operar. Ya no puede reproducir pautas escolares sedimentadas. El “así sucesivamente”, ha sido interrumpido, ya no pue-

de hacer lo mismo que realizaba en ciclos educativos anteriores. Las actividades, el rol pedagógico de “profesor practicante” y los procesos que desencadenan su organización y su ejecución, delimitan ahora su campo de acción.

4.2. Las expectativas iniciales y los tres primeros semestres de la formación

En el transcurrir de las primeras semanas en la escuela normal superior, la formación como docente le implica al estudiante actualización de sus esquemas de sentido común. Se actualizan por ejemplo las percepciones previas, los imaginarios, los supuestos acerca de la institución educativa sobre la que ahora reflexionan. La escuela normal poco a poco se constituye en una realidad pedagógica eminente, es decir, en una esfera del mundo social y cultural general que es común, circundante y comunicativo cuyos sujetos, procesos y objetos, son dados no solo a la experiencia de los estudiantes, también a sus idealizaciones y a sus imágenes de la educación y de la profesión docente.

Con ese acervo de conocimiento a la mano, reconstruyen sus primeras experiencias y reflexionan acerca de los primeros presupuestos. Sus reflexiones los conducen a algunos aspectos propios de la actitud natural específica de principiantes para quienes los objetos socioculturales de la escuela normal tendrían que tener un solo sentido, cumplir sus expectativas.

Berenice (E14adnslm, p. 8) por ejemplo, evidencia:

“... pensé que iba a ver muchas cosas de matemáticas, esperaba un curso.



Nos habían dado el plan de estudios, [...] tenía en la cabeza que, como era una licenciatura en educación matemática, íbamos a estudiar un curso de álgebra, de geometría analítica, de cálculo, no sé, otra cosa. Pero en el primer año no vimos nada de matemáticas. Teníamos que conocer primero los propósitos de la educación secundaria. Yo decía, ¿porqué?, ¿para qué?, ¿y las matemáticas?, ¿dónde están?”

Las concepciones sociales heredadas son puestas de manifiesto, “pensé que iba a ver muchas cosas de matemáticas.” Por supuesto, si la licenciatura por la que se opta es licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas, la conciencia de Berenice sólo enfoca “matemáticas” y espera estudiarlas de principio a fin. Sus anticipaciones, sus referentes, sus proyectos de vida entran en juego. Los sujetos y sus acciones, los materiales que encuentra en el círculo concéntrico de su actividad estudiantil poco a poco pasan de ser elementos incuestionados a elementos cuestionados de ese mundo.

La tematización de la escuela normal y sus objetos es otro de los procesos que ocurren en las etapas iniciales de la adquisición del conocimiento. Adyae (E01alsjlm, p. 7) explica:

“... Yo pensé que aquí esto iba a ser más específico, me decía, ¿matemáticas? desde el primer semestre, pero no, matemáticas las vimos hasta el tercer semestre y cosas así, bien fáciles. Sentía como que no estaba yendo a algún lado. [...] pensé que aquí me iban a enseñar, en primer lugar matemáticas, y en segundo, a enseñar matemáticas y lo primero que a uno le dicen es que, aquí te vamos a enseñar

a enseñar matemáticas, no te vamos a enseñar matemáticas. Si sabes matemáticas qué bueno y si no, estúdiale por tu lado. Entonces yo preguntaba ¿por qué? si es licenciatura en matemáticas.”

En el examen autorreflexivo que hace de este aspecto Andrea (E03linslm, p. 6 y 7) llega a similares referencias, y dice:

“... Al ingresar decía, me van a enseñar matemáticas. Yo traía de la universidad habilidades más fuertes, ahí había pasado un trimestre. [...] Por lo tanto, tenía habilidades más desarrolladas que el resto de mis compañeros de la normal superior o que algunos, porque otros también habían estudiado en la universidad. [...] Cuando llego aquí en el primer año, mis maestros fueron unos buenos. Pero al otro año se relajó mucho el trabajo. Nos dieron desarrollo de los adolescentes, teníamos que ver los cambios físicos y biológicos de los adolescentes, pero no nos enseñaron nada de eso, no pasábamos de las patologías, que el narcisismo y que el yoyismo, y eso. Me decepcionó mi primer curso. [...] Hasta que llegamos más o menos al quinto semestre.”

También Antonio (E06minslm, p. 5) expresa en el mismo tenor:

“... en los dos primeros semestres no tuvimos nada de matemáticas, y no sé cómo pudimos pasar el primer semestre. Al menos yo no sé cómo pude pasarlo sin una sola materia de matemáticas. O sea, todo lo que yo veía aquí no era necesario para enseñar matemáticas, era pura historia de la pedagogía y norma de las escuelas secundarias. Fue algo así como una decepción cuando entré aquí. Después lo fui superando y hasta llegar



hasta cuarto grado y más por las visitas que hacíamos a las escuelas. Esas experiencias que nos dejaban las prácticas en varias escuelas secundarias nos sirvieron. La experiencia que nos dejaban esas visitas a las escuelas era lo que nos impulsaba a seguir y decir que sí, que esto es lo que me gustaría hacer. Eso fue.”

Todos los elementos anteriores, y otros que la investigación arroja, nos hacen pensar que las experiencias inmediatas de los estudiantes, en atención a los proyectos y esquemas de motivaciones pragmáticas que persiguen, se oponen a sus primeras percepciones de la Escuela Normal Superior. También se oponen, en cierta medida, a las tipificaciones que les fueron transferidas socialmente. La concordancia entre los componentes de su acervo de conocimiento se hace borrosa, deficiente, y hasta cierto punto, decepcionante. Mariana (E15arnslm, p. 4) define así la situación inicial de un estudiante en proceso de formación profesional en la institución educativa del caso:

“... pensé que aquí se nos iba poder brindar todas las asignaturas de inglés como enseñanza, pero fue una pequeña decepción, ya que dentro de la especialidad solamente se nos brindó, los dos primeros años, la metodología de cómo poder enseñar el inglés. [...] nosotros queríamos aprender cosas nuevas y no solamente el cómo poder enseñar ¿no?, para nosotros era más indispensable poder manejar el idioma, el inglés en este caso.”

La presunta validez de los esquemas socialmente transmitidos acerca de los estudios profesionales en la escuela de refe-

rencia, queda suspendida hasta el quinto semestre, momento de la formación donde ocurre el encuentro con los contenidos de la especialidad tan largamente deseados. Los presupuestos elaborados como aspirantes y después como estudiantes son ahora cuestionables, la formación cae en la incertidumbre, deviene la formación cuestionada. En términos de esta atención a la vida, la duración de la carrera profesional es menor a lo que parece. Parece ser, que son cuatro los semestres que ocupan la conciencia del estudiante de formación inicial y son aquellos donde precisamente “encuentran” los contenidos por los cuales optaron inicialmente.

Poco a poco, y en atención a las novedades de cada experiencia vivida, el horizonte de la escuela normal superior todavía indeterminado para el estudiante de nuevo ingreso, presenta nuevas facetas. La familiarización con las personas y los objetos socioculturales va en aumento. Lo incuestionado se hace cuestionable. El acervo de conocimiento que se va ampliando, sirve como factor de solución de problemas que el estudiante enfrenta en la comprensión de las pautas pedagógicas establecidas en el ámbito escolar de referencia.

Ya familiarizados con la pauta sociocultural de la institución educativa, los alumnos entrevistados manifiestan experimentar su vida de estudiantes hasta cierto punto monótona. El cumplimiento de tareas, los horarios de clase, la revisión de textos, la consulta en biblioteca, entre otras, son actividades realizadas cotidianamente. Carlos y Rosa manifiestan: Carlos (E08osnslm, p. 7):





“... Creo que no estaba acostumbrado a aprender en la forma como se aprende en la Normal, que se da un punto de vista analítico y reflexivo. Yo estaba acostumbrado a aprender como en medicina, como en la prepa, de manera memorística. Me dieron una lectura, la primera que me dieron en la Normal, me dicen: para mañana quiero un comentario de esa, yo me la aprendí como en medicina, y al otro día dice el maestro, ¿quién sabe de eso? y yo, pues, la repetí de memoria. Entonces, cuando me dicen que aquí no es así, que aquí basta con que digas esto, dije ¡qué fácil!, y cuando vi que no era tan fácil, pero como que reflexiónale, como que da tu punto de vista, entonces, ese fue, creo, uno de los conflictos, un problema, el que no sabía dar puntos de vista y reflexionar, sino sólo sabía repetirlo.”

Rosa (E11sinslm, p. 10):

“... no sé, tal vez el desconocimiento o el aspecto de tener otro tipo de sistema, por ejemplo, en la Universidad, de la preparatoria hacia la Normal. En la Universidad teníamos exámenes y nos íbamos cada quien. Yo, como estudiante, a lo mejor todo el semestre nos la íbamos llevando y no nos preocupaba realmente y al final cuando teníamos que presentar examen, pues ahí sí, empezábamos a trabajar, a estudiar, a pedir asesorías y todo eso. Y, ya pasábamos el examen. Aquí, en la normal era diferente porque teníamos que hacer un trabajo continuo de lecturas, resúmenes, ensayos, reportes, y una de las dificultades era la transcripción, o sea, yo tengo muchas ideas, pero al momento de expresarlas en el papel es un poco difícil.”

Expresado anteriormente que en los primeros semestres los alumnos se en-

cuentran con asignaturas poco relevantes para su formación especializada y que esa situación les provoca desánimo y decepción inicial, al verse contrariadas sus ideas previas en torno a la licenciatura por la que han optado. La investigación indica también que en ese lapso temporal de su formación profesional, reacomodan su propio estilo de aprendizaje. Los estudiantes bajo estudio hacen conscientes los problemas respecto del análisis y la expresión de juicios sobre los materiales de aprendizaje y los procesos didácticos que se organizan en cada clase. Mireya (E09hanslm, p. 7) por ejemplo manifiesta:

“... Mi primer problema es que a mí no me gusta leer, entonces, el que aquí se den muchas lecturas a mí me costó mucho trabajo porque en primera, no tenía el hábito, segundo, no es lo mismo leer, por leer, o sea, teníamos que comprender. Entonces, para mí era muy difícil porque mis amigos o mis compañeros hablaban de cosas que yo decía ¿a poco eso dice la lectura?, entonces para mí fue muy, muy difícil porque yo no me acoplaba a las cosas.”

Los alumnos entrevistados reproducen en cierto modo, una idea que se viene acumulando en toda su trayectoria académica como estudiantes respecto de la profesión docente. Si la licenciatura cursada anuncia especialidades en matemáticas o en inglés, entonces ¿porque no se estudia matemáticas o inglés?, ¿cuál es la razón de estudiar otras cosas que no sean de la especialidad?

La razón que puede justificar la característica del plan de estudios en vigor es muy débil o no está debidamente trabajado en el proceso de socialización. Al parecer no basta con que se les haya informado que en

los primeros semestres tendrían que “estudiar y comprender los momentos relevantes del desarrollo histórico de la atención educativa dirigida a los adolescentes” o identificarse con la carrera profesional que ha elegido cursar. Hay alumnos que aceptan que la adquisición del conocimiento en la escuela normal superior obedeció a intencionalidades forjadas en otros ámbitos educativos.

Adyae (E01alnslm, p. 4) expresa:

“... no me gustaba estar en la normal, yo vine a dar aquí por azares del destino, estaba en la facultad de ciencias, ahí tuve algunos problemas y decidí salirme, me vine para acá, pero el trabajo de una facultad, en una universidad, es totalmente diferente al de una normal. Yo venía muy acelerada y aquí encontré todo bien pasivo, creo que eso fue lo que provocó mi apatía dentro de la normal superior. Recuerdo que para sacarme un seis en la facultad tenía que leer una “Biblia” de biología, me refiero a un librote. De esas páginas, me tenía que aprender tres capítulos y máximo me sacaba un siete. Aquí, en la normal es muy fácil pasar, si tú haces los trabajos pasas y si no los haces, no pasas, pero no son trabajos como me los pedían en la facultad que casi, casi eran una tesis. Inclusive, tenían que tener el método científico, aquí lo quise hacer y me dijeron que no, que estaba mal, que se trataba de dar mi opinión y a mí se me hace más fácil plasmar mi opinión. [...] sentía esa gran diferencia en los contenidos, como que aquí, en la normal, manejan la temática, la metodología, principalmente la didáctica. Y yo me acuerdo que mis maestros universitarios llegaban y llenaban el pizarrón de cosas, pero aquí te lo explican paso por paso.”

Para alumnos como Adyae, la escuela normal fue salida a experiencias negativas previas. Los procesos de familiarización en la escuela normal le trajeron recuerdos de situaciones problemáticas anteriores, como por ejemplo, los esquemas de referencia ya sedimentados acerca del estudio de una profesión. Así, la escuela normal superior y sus objetos socioculturales, pasaron siempre por el filtro de sus experiencias vividas en los límites de otro estrato del mundo social y cultural que no deseó haber abandonado.

Parece ser que las aspiraciones truncadas otorgan derecho de minimizar la calidad que tiene la formación profesional adquirida en la escuela normal. Aquí se trata de una profesión fácil, la difícil era la anterior, en la universidad. Esa situación refleja, en cierta medida, que la adquisición del conocimiento no es homogénea, es difusa y parece estar influida por las determinaciones de orden social y cultural. La expresión “plasmar mi opinión es más fácil que aprender de memoria tres capítulos” evoca prácticas pedagógicas con fines diferentes. Sin embargo en la visión pragmática de la estudiante ambos estratos del mundo son idénticos. Ella esperaría que lo que se hace en una institución, se haga en la otra y así sucesivamente. En la conciencia escolar cotidiana los universos simbólicos son homogéneos.

4.3. La vivencia del presente: el aquí y el ahora de la formación

En el proceso de rememoración de las experiencias más significativas en la trayectoria de la formación, el presente es la temporalidad desde la cual se orienta la



conciencia para reconocer la situación y los alcances significativos de cada producto relacionado.

Aquí y ahora, los estudiantes entrevistados se interpretan como estudiantes situados en la plenitud de sus prácticas educativas con estudiantes de secundaria, y también en pleno proceso de elaboración de sus documentos para titulación. En relación con esa situación, se ven obligados a la búsqueda independiente del conocimiento, a su adquisición por diferentes vías, ya sea acudiendo a bibliotecas, consultando a sus maestros de asignatura o la Internet; Theresa (E02nonslm: 2007, p. 3) por ejemplo, señala:

“... venir a la normal implica volverse estudiante otra vez, acatar responsabilidades que en las prácticas también tienes que inculcar en los alumnos. Entonces se vuelve interesante porque uno adquiere la necesidad de ir a investigar en las bibliotecas, de cumplir con las tareas, de realizar trabajos extras en algunos momentos.”

También, la reflexión acerca de lo que se ha vivenciado en una semana de clases, las interpretaciones respecto de las actividades que son realizadas de ordinario, nos aproximaron al conocimiento de las diversas facetas que adquiere la dinámica de una formación que ha salido de las aulas de la escuela normal y que ahora se extiende al horizonte de la experiencia cotidiana en la escuela secundaria. Carlos (E08osnslm: 2007, p. 3) manifiesta que cuando realiza sus jornadas de práctica docente, su vida de estudiante reúne experiencias duales, como profesor practicante y estudiante, y en cada horizonte de su vida cotidiana es

exigido: “... entro a la escuela (secundaria) a las siete de la mañana, salgo a las doce del día, regreso a la normal, hago horas de biblioteca. Por la tarde, tengo que atender lo de planeación, mi ensayo y algunos documentos extra.”

Delia (E10ibnslm: 2007, p. 4) parece coincidir con Carlos cuando refiere que en el último periodo de la formación la dinámica se hace más compleja:

“... Mi vida de estudiante es cumplir con los trabajos propuestos al principio del semestre y bueno, la parte más importante de estos momentos es la adjuntía que tenemos en las escuelas secundarias. Básicamente es la escuela secundaria, los alumnos, los tutores y el trabajo con los asesores. También Mireya (E09hanslm: 2007, p. 2), explica algo similar: “... ahorita que estamos con los proyectos, nos revisan eso, después, tenemos que llegar a corregirlos, a hacer tareas, buscar libros, a buscar otras tesis, volver a regresar a platicar con nuestro asesor para ver qué opina.”

Exigidos durante el último trecho de su formación, los estudiantes de la ENSEM se ocupan en diferentes actividades: asisten a las escuelas de práctica, platican con los asesores, revisan sus planes, elaboran materiales. También se esfuerzan por diseñar sus propias estrategias didácticas o descubrirlas mediante la consulta bibliográfica o la entrevista con colegas. Se disponen a apropiarse por sus propios medios de los contenidos de sus materias, para poderlos trabajar con sus alumnos de práctica.

La adquisición de la profesión docente no se aleja de las formas en que cada estudiante del caso, interpreta sus situacio-



nes vividas en cada periodo de formación, en especial, los últimos semestres. Aquí va configurándose una especie de *aprendizaje docente*, en el cual, la intensidad de sus acciones escolares, se colige con las pulsiones activas por conocer y hacer cada vez más cosas, de avanzar en el dominio de los contenidos de su carrera, y avanzar aún más en el desarrollo de sus capacidades docentes.

El *aprendizaje docente* poco a poco se evidencia como un proceso que refleja el interés, la intencionalidad consciente por aprender a ser maestro, por no perder de vista el fin al que está ligada toda actividad escolar que se emprende. Y es en atención a esos intereses cognoscitivos que los estudiantes explican lo que consideran como lo más relevante de su formación, como por ejemplo, el aprendizaje en las asignaturas relacionadas con la especialidad que han elegido o las prácticas docentes con estudiantes de secundaria.

El desempeño frente al grupo de práctica es crucial para los propósitos de formación, ahí se muestran inclusive, los errores en la planeación, en el *manejo de los contenidos* o en la forma de *ejercer control sobre el grupo*, situaciones pedagógicas que entre otras cosas obligan al estudiante a prestar atención a aspectos de su formación que hasta entonces no habían sido problemáticas. En este sentido son relevantes: "... las formas de enseñanza, las formas de manejar el grupo de dos maestras, sus formas de trabajar los contenidos, sus formas de hacerte llegar las cosas. Esas formas de enseñanza me han motivado para aprender" Adyae (E01alnslm: 2007, p. 11) o bien, "... la conciencia que he tomado en la idea de

ser profesor [...] me he sensibilizado para el estudio de las matemáticas y para compartir eso con los estudiantes." Roberto (E04alfnslm: 2007, p. 12)

Estos elementos simbólicos, también evidencian la importancia del aprendizaje docente, que es de diverso orden y en ese sentido, complejo, porque sintetiza la teoría y la práctica de docencia y asimila intereses de orden diferente al realizar tareas propias de un alumno y en otro contexto exigir actividades de aprendizaje muy típicas entre los docentes. Aprender a planear las actividades docentes, como la clase, la incorporación del grupo de alumnos de secundaria a las actividades escolares planeadas; sumadas al estudio del adolescente y la observación del entorno escolar o la selección de las mejores estrategias de evaluación, son conocimientos, entre otros que no pueden ser concebidos como exclusivamente pedagógicos, disciplinarios o didácticos.

El aprendizaje docente tiene así su propia dinámica, se mueve entre el conocimiento de contenidos escolares típicos de la disciplina escolar de que se trate, matemáticas o inglés, en este caso, y al mismo tiempo se mueve entre el conocimiento y dominio de elementos pedagógicos para elaborar procesos, materiales y/o estrategias de enseñanza o de aprendizaje y evaluación. La complejidad de este tipo de aprendizaje que vale la pena seguir estudiando, llega a tal grado de significación en la vida cotidiana de cada sujeto, que éste lo ordena jerárquicamente, hasta conformarlo como parte de su acervo de conocimiento de la vida, de la educación, de los alumnos, de los maestros. Acervo de conocimiento siempre



al alcance más o menos permanente de su manipulación, sobre todo para el momento de las prácticas docentes, donde es posible recordar acciones y sucesos semejantes.

5. Conclusiones

Aproximarnos mediante los actos de interrogación a los aspectos significativos de la adquisición de la profesión docente, nos permitió entender en cierto modo, aunque todavía muy superficialmente, la manera como se constituye el propio Yo. Como un proceso continuo y discontinuo de planes y logros, de planes y fracasos. O de planes, fracasos en la discontinuidad y recuperación de planes previos. O bien de planes, fracasos, discontinuidad y elaboración de nuevos fantaseos.

Circunstancias todas, que nos indican la interesante complejidad de la constitución sociocultural del Yo individual y social de cada estudiante, a través de un diferente pero convergente proceso de aprendizaje muy típico de la institución normalista. Mismo que nos permitió rechazar la idea de que la formación docente puede ser como cualquier otra profesión o que cualquiera puede ser profesor con tan solo saber leer y escribir. Por el contrario, la adquisición de la profesión docente, implica una dinámica cognoscitiva que enlaza experiencias típicamente docentes, es decir, que vinculan al mismo tiempo saberes y experiencias de orden pedagógico y disciplinario en el mundo de la vida escolar. Saberes que trascienden al contenido curricular de la enseñanza que los estudiantes normalistas realizan en las escuelas secundarias. Pero también saberes que por necesidad de la

práctica escolar son eslabonados a procesos asistemáticos de actualización e inclusive de transformación de la educación y la profesión docente.

Los aprendizajes de maestro de los estudiantes normalistas suceden en el aula, en donde se hace latente la heterogeneidad de los grupos, la diferencia individual de los estudiantes de secundaria y para quienes el estudiante de la ENSEM tiene que organizar una serie de actividades a través de sus planes de clase.

La acomodación de sus saberes, sus referentes previos, la socialización de sus conocimientos, la toma de decisiones son elementos que irán caracterizando la etapa inicial de la profesionalización docente de los estudiantes de la normal.

Nota

De las entrevistas citadas: A cada una se le asignó una clave de identificación para preservar la identidad de los entrevistados. Un ejemplo de las claves utilizadas es: e14adnslm, donde e = entrevista; 14 = número de una lista que ocupa la persona entrevistada; ad = primeras dos letras de un nombre dado a la persona informante; ns = normal superior, y lm = iniciales del entrevistador. 2007, refiere el año de su aplicación.

Referencias

- Aguado, E. (1995) Educación y Pobreza (de la desigualdad social a la equidad). México: El Colegio Mexiquense.
- Ausubel, D. P., Novack J. D., y Henesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. Segunda edición. México: Trillas.
- Balán, J. (1974). Las Historias de vida en ciencias sociales; Teoría y técnica. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Berger, P., Luckmann, T. (1998). La construcción social de la realidad. Buenos Aires.
- Carrizales, C. (1987). Los conceptos estelares en la formación, México: Universidad.
- Cicourel, A.V. (1982). El método y la medida en sociología. Madrid: Editora Nacional.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). Métodos de investigación



- educativa. Madrid: La Muralla.
- Corenstein, Z. M., y Medina, M. P. (1997). Curso introductorio sobre historias y relatos de vida ciudadana, aproximaciones metodológicas y analíticas. Retos, procesos y sentidos, México: Centro de Estudios Educativos A. C./ Alianza Cívica, A. C.
- De Ibarrola, M. (2003). Reflexiones sobre una propuesta integral para conocer la investigación educativa nacional. En Weiss, Eduardo, et. al. La Investigación Educativa en México, 1993-2001. México: COMIE.
- De Landsheere, G. (1998). La investigación educativa en el mundo. México: FCE.
- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- Durán, R. T. (2002). "Pedagogía como ciencia social". *Revista Paedagogium*, No. 9, enero-febrero. México.
- Ferrari, M. (2011). Reconstruir la deconstrucción. http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/ferraris_reconstruir_deconstruccion.htm. Consultado en septiembre de 2012.
- Guevara Niebla, G. (1991). "México ¿Un país de reprobados?". *Revista Nexos*.
- Guevara Niebla, G. (1992) *La catástrofe silenciosa*, México: FCE.
- Ianni, O. (1998). *Teorías de la globalización*. CEIICH-UNAM: Siglo XXI Editores.
- Luckmann, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona: Paidós.
- Magrassi, G. (1979). *La historia de vida*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, La nueva Biblioteca.
- Menéndez, L. (2002). La teoría de la realidad social de Alfred Schutz, su lenta configuración. No. 9, enero-febrero. México: *Revista Paedagogium*.
- Muñoz Izquierdo, C. y Ulloa, M. (2011). "Últimos en la prueba PISA". México: *Revista Nexos*.
- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como Otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Schutz A. y Luckmann. T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. (1974). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, A. (1993). *Construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984) *Sociología cualitativa*. México: Trillas.
- Taylor S. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Villoro, L. (1982). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.



RESEÑA DEL LIBRO DE DANIEL KAHNEMAN: Pensar rápido, pensar despacio *Thinking, Fast and Slow*

MIGUEL FERNÁNDEZ CARRIÓN

Escuela Normal Superior del Estado de México

RESEÑA

74



Daniel Kahneman nace en Tel Aviv, se licencia en Psicología en la Universidad Hebrea de Jerusalén, tras servir cuatro años en el ejército israelí se doctora en 1961 en la Universidad de California en Berkeley. Desempeña la cátedra Eugene Higgins de Psicología de la Universidad de Princeton y asuntos públicos en la Escuela Woodrow Wilson de Asuntos Públicos e Internacionales. En 2002 obtiene el Premio Nobel de Economía, es por tanto el primer no economista a quien se le concede tal distinción, posteriormente también lo es Amartya Sen, entre otros, por su trabajo interdisciplinar pionero de integración de la psicología en las ciencias económicas, especialmente sobre lo con-

cerniente al juicio humano y la toma de decisiones en entornos económicos de incertidumbre.

Su pensamiento teórico ha influido en áreas del conocimiento tan diversas como la economía, la medicina y la política.

En *Pensar rápido, pensar despacio*, Kahneman presenta el sistema de funcionamiento del pensamiento, que lo subdivide en dos modelos: el sistema uno, es rápido, intuitivo y emocional (el pensamiento rápido incluye las dos variantes del pensamiento intuitivo: el experto y el heurístico, así como las actividades mentales puramente automáticas de la percepción y la memoria), mientras que el sistema dos es

más lento, deliberativo y lógico, de aquí el título del libro *Pensar rápido, pensar despacio*. En el momento de formular juicios y tomar decisiones personales se tiende a conjuntar el funcionamiento de los dos sistemas, tanto en la comprensión del impacto de la aversión a la pérdida y el exceso de confianza en las estrategias personales o empresariales, la dificultad de predecir lo que nos puede hacer felices en el futuro o el efecto de los sesgos cognitivos sobre todo lo que se hace.

Kahneman analiza el momento y el estado en el cual se debe confiar en las intuiciones y cuando no, y de qué modo se pueden aprovechar mejor los beneficios del pensamiento lento. Asimismo, propone enseñanzas prácticas sobre cómo tomar decisiones profesionales y personales, así como utilizar diferentes técnicas psicológicas para protegernos de los fallos mentales que nos crean problemas sociales.

El presente libro está conformado teóricamente con el “actual” concepto de los juicios personales y la toma de decisiones al respecto (elaborado por el autor en las últimas décadas) y las “ideas capitales” (originadas conjuntamente con Amos Tversky, “futura estrella” de la teoría de la decisión, en el Departamento de Psicología de la Universidad Hebrea de Jerusalén, a partir de 1969, durante catorce años).

Amos pensaba con más lógica, con una orientación más teórica y un sentido infalible de la orientación. Yo era más intuitivo y estaba más centrado en la psicología de la percepción [...] Éramos lo bastante similares para entendernos uno a otro con facilidad, y lo bastante diferen-

tes para sorprendernos mutuamente (Kahneman, 2013: 17).

El libro consta de cinco partes: la primera muestra los elementos básicos del tratamiento de los juicios y las elecciones de toma de decisión basadas en los dos sistemas (S): 1 (pensamiento rápido) y 2 (pensamiento lento). Propone la diferenciación entre las operaciones automáticas del S 1 y las operaciones controladas del S 2 y alude a la memoria asociativa (núcleo del S 1) que construye de forma continuada una interpretación “coherente” de lo que sucede en cada momento en el entorno del sujeto.

La segunda parte analiza la heurística de los juicios e intenta dar respuesta analíticamente a la interrogante ¿por qué nos resulta tan difícil pensar estadísticamente?, la respuesta viene dada porque el pensamiento asociativo, el metafórico y el casual está más generalizado, es más fácil. En cambio el estadístico “requiere pensar en muchas cosas a la vez, algo para lo que el Sistema 1 no está diseñado” (Kahneman, 2013: 27).

A partir de la consideración de las dificultades del pensamiento estadístico construye la tercera parte, en la cual se demuestra —según el autor— “nuestra excesiva confianza en lo que creemos saber y nuestra aparente incapacidad para reconocer las dimensiones de nuestra ignorancia y la incertidumbre del mundo en que vivimos” (Kahneman, 2013: 27).

En la cuarta parte sobre economía, trata de la naturaleza de la decisión y la “suposición de que los agentes económicos son racionales” (Kahneman, 2013: 27), pues existe una “desafortunada” tendencia a tra-



tar de estudiar y dar solución a los problemas de forma aislada, y con “efectos marco, cuando las decisiones viene conformadas por características ilógicas instaladas en los problemas de elección” (Kahneman, 2013: 28), contraria a la racionalidad favorecida en la economía estándar.

La quinta parte se centra en el estudio de la distinción entre los “dos yo”: el yo que experimenta cosas y el yo que las recuerda, “los cuales no tienen los mismos intereses” (Kahneman, 2013: 28). En este sentido Kahneman establece una diferenciación entre la utilidad experimentada y la utilidad de decisión, él indica: “los dos conceptos de utilidad coincidirían si las personas desean lo que les agrada y disfrutan de lo que eligen por ellas mismas, y esta suposición de una coincidencia va implícita en la idea general de que los agentes económicos son racionales” (Kahneman, 2013: 491), esto puede hacerse extensible al resto de elecciones que debe tomar el ser humano a lo largo de su vida.

La distinción entre dos yo es aplicada a la medición del bienestar, donde nuevamente encontramos que lo que hace feliz al yo que experimenta no es precisamente lo mismo que satisface al yo que recuerda [...] es algo que plantea algunas difíciles cuestiones, tanto para los individuos como para las sociedades que ven en el bienestar de la población un objetivo político (Kahneman, 2013: 28).

A modo de conclusión, presenta en orden inverso, las implicaciones de las tres distinciones realizadas a lo largo de los capítulos previos: entre el yo que experimenta y el yo que recuerda, entre el concepto de

agente económico clásico y de la economía conductual, y entre el “automático” sistema 1 y el “esforzado” sistema 2.

Para terminar baste dar respuesta a la interrogante que establece el autor en relación con el contenido del libro:

¿Cómo podemos mejorar los juicios y las decisiones, los nuestros y los de las instituciones a las que servimos y que nos sirven a nosotros [esto es un eufemismo]? La respuesta es que poco podemos conseguir sin un esfuerzo considerable (...) La manera de bloquear los errores que origina el Sistema 1 es un principio sencillo: reconocer las señales de que estamos en un campo cognitivo minado, detenernos y pedir refuerzos al Sistema 2 (...) La voz de la razón puede ser mucho más tenue que la voz alta y clara de una intuición errónea y cuestionar nuestras intuiciones es poco agradable en medio de la tensión que acompaña a una gran decisión (...) La conclusión es que es mucho más fácil identificar un campo minado cuando vemos a otros caminando por él que cuando lo hacemos nosotros (Kahneman, 2013: 542-543).

A veces, no es tanto problema la toma de decisión como la reelaboración del problema planteado, aunque en ambos casos hay que aludir a la existencia de una serie de etapas en la producción de decisiones que —según el autor—, son: “el enmarque del problema que hay que resolver, la obtención de la información relevante previa a la decisión y la reflexión y revisión” (Kahneman, 2013: 544).

Al final del libro se reproduce el artículo conjunto de Tverky y Kahneman con



el título de “El juicio bajo incertidumbre: heurísticas y sesgos”, publicado originalmente en 1974 en la revista *Science*, vol. 185 y el elaborado igualmente por Kahneman y Tverky, en este orden de participación, sobre las “Elecciones, valores y marcos”, presentado originalmente en el Congreso de la Asociación Estadounidense de Psicología en 1983 y publicado en *American Psychologist*, vol. 34, en 1984.

El libro *Pensar rápido, pensar despacio*, de Daniel Kahneman, es de interés; por una parte, porque sirve para ampliar la cultura general del lector instruido sobre estudios del pensamiento, así como del que está ávido de nuevos conocimientos, y por otra, porque puede aplicarse por igual a

áreas del conocimiento de la medicina, la política y especialmente la economía. Por todo ello, es considerado como uno de los mejores libros de 2011 por *The New York Times*, *The Economist*, *The Wall Street Journal* y *The Globe and Mail*, pues cambiará “para siempre” la manera de pensar sobre cómo se piensa. De parecida forma se expresa *The Economist*, al señalar que “igual que Copérnico sacó a la Tierra del centro del universo y Darwin retiró al ser humano de su preeminencia biológica, Kahneman ha demostrado que no somos los pilares de sensatez que creemos ser” o como indica Wiliam Easterly, en *Financial Times*: “Hay muchos libros sobre la racionalidad y la irracionalidad humana, pero sólo una obra maestra: el libro de Daniel Kahneman”.





RESEÑA DEL TEXTO:

Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua

COORDINADO POR JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN Y LA PARTICIPACIÓN DE TRECE AUTORES Y AUTORAS: RAMÓN GUTIÉRREZ MEDRANO, MA. CONCEPCIÓN FRANCO ROSALES, JOSEFINA MADRIGAL LUNA, YOLANDA ISAURA LARA GARCÍA, EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN, PÁVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL, ROMELIA HINOJOSA LUJÁN, FERNANDO SANDOVAL SALINAS, ARTURO VÁZQUEZ MARÍN, CARMEN LORENA ARMENDÁRIZ VÁZQUEZ, GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO, FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN Y EL COORDINADOR DE LA OBRA; BAJO EL AUSPICIO EDITORIAL DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR “PROFR. JOSÉ E. MEDRANO R.” Y LA RED DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS CHIHUAHUA A.C. EN 2014.

SANDRA BUSTILLOS DURÁN

El Colegio de Chihuahua

Resumen

Recuperar la historia de la formación de maestros es un requisito fundamental para entender la complejidad del fenómeno educativo en el contexto actual, donde la política educativa ha osado demeritar la figura del maestro como agente esencial en la conformación del sistema educativo nacional. En esta reseña se revisa un libro que viene a convertirse en una aportación relevante para enriquecer el debate educativo e historiográfico en Chihuahua, al presentar múltiples perspectivas

sobre la formación de docentes en Chihuahua. El título en mención es *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* coordinado por Jesús Adolfo Trujillo Holguín y auspiciado por la Escuela Normal Superior “Profr. José E. Medrano R.” y por la Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.

Palabras clave: Formación de maestros, historia de la educación, historiografía.

El libro constituye una recopilación altamente pertinente y socialmente necesaria. Indispensable para repensar el quehacer histórico de los y las docentes en el contexto actual de vulnerabilizar a este gremio.

La compilación de textos que ha llevado a cabo el Dr. Trujillo ofrece una visión amplia y panorámica, de las vicisitudes por las que ha atravesado la formación de docentes en el estado de Chihuahua, desde una perspectiva que oscila entre la mirada estructural de larga duración y la mirada sincrónica de la coyuntura y el acontecimiento. En esta ambiciosa obra convergen diversas perspectivas multi, inter y transdisciplinarias que dan como resultado una rica narrativa de lo que ha implicado formar docentes en el estado de Chihuahua, por lo menos durante los últimos tres siglos. La convergencia de la memoria con la espiral dialéctica hegeliana, donde los procesos ocurren de manera similar en múltiples ocasiones, donde las repeticiones son parecidas pero no iguales, donde la mirada histórica (sea de corta, mediana o larga duración) ofrece una atalaya, que como diría Pavic, al mirar al sur vemos el pasado, y al mirar al norte vemos el provenir, pero nosotros, nosotras, anclados en el presente, podemos decidir cuál será el futuro con base en lo que elijamos ver del pasado, pero también, desde la mirada con la que elegimos ver el pasado, un pasado fragmentario, incompleto e insuficientemente reconstruido.

La gran mayoría de los textos que forman esta compilación ofrecen una perspectiva histórica de diferente alcance tanto en términos temporales como espaciales,

a manera de contexto que permite ubicar la multiplicidad de procesos que articulan la dinámica de formación de docentes a lo largo de la historia (reciente o remota), recurriendo a metodologías específicas de diversa índole, a fin de contextualizar con precisión sus objetos específicos de estudio desde un tema que unifica todas las metodologías y enfoques teóricos.

Este texto representa un ejemplo logrado de la manera de llevar adelante proyectos de investigación de carácter multi o interdisciplinario, al plantear un tema que hace confluír miradas, formas de hacer y saberes con un objetivo claro: mostrar las muchas maneras que han existido (y coexistido) para preparar formadores, para hacer realidad uno de los principales objetivos de la igualdad y la justicia social: la educación. O como se decía en la época cardenista, “hacer patria”, aunque yo lo cambio, acorde con la propuesta metodológica que guía el libro que aquí se presenta, “hacer patria”, desde la mirada de lo local-regional, desde lo específico, lo puntual (sin desafanarse nunca de fenómenos y procesos de más amplio espectro a otras escalas), desde la microhistoria, que permite rescatar y visibilizar actores, fenómenos, procesos, saberes, que han sido ocultados por largo tiempo por la historia nacional.

Desde la perspectiva de la microhistoria, varios autores que participan en esta obra, ubican, reconstruyen y recrean procesos y trayectorias de actores e instituciones cuya presencia ha sido fundacional en sus aportaciones a la discusión siempre presente de cómo deben formarse los y las docentes en cada temporalidad en particular, depen-



diendo de los vientos que corren, sean los aires posrevolucionarios de la educación villista, los socialistas del cardenismo, del modelo ostrovskiano, de la educación nacionalista, hasta llegar al individualismo exacerbado actual. Indudablemente cada uno de ellos requerirá un modelo especial de profesores y profesoras (porque es necesario señalar que en el área de la educación, las mujeres siempre han estado presentes).

Todas estas propuestas han apostado a ir más allá de la sempiterna escasez de recursos (materiales, financieros, técnicos) pero nunca humanos. Estos siempre han estado dispuestos a llevar a cabo los ensayos más audaces, como el programa semiescolarizado, al que la autora (Hinojosa) denomina “parche malpegado a la Normal del Estado”, la capacitación sobre la marcha a profesores de educación indígena, la capacitación *ad hoc* emprendida por el Comité de Defensa Popular para preparar sus propios cuadros de educadores, sin dejar de lado, por supuesto, los programas oficiales y formales de preparación y habilitación.

El texto también evidencia que aunque todos son maestros y todos son iguales, hay unos más iguales que otros, y a la hora de la política es mejor tener más que menos, no solamente ocupados sino percibiendo un salario, formados en la fila de espera de la plaza definitiva, fieles al sindicato, aun-

que ello implique enfrentamientos con los gobiernos estatales en turno, como muestra el texto de Hinojosa. A la espera de formar parte del clan de los elegidos, como muestran Madrigal y Lara para el caso de los profesores indígenas, así como también Cervantes y Gutiérrez para las egresadas de la Escuela de Educadoras en los albores de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

El libro constituye una lectura obligada, un referente ineludible para repensar los procesos formativos de los formadores de las nuevas generaciones de niños y niñas, de jóvenes chihuahuenses: qué miradas, qué principios, qué fundamentos éticos y micropolíticos gobiernan el diseño de programas de formación de docentes. ¿Cuáles son sus cosmovisiones, cuál su sentido de identidad, de pertenencia territorial, de clase, de género? ¿Cuál su sentido de justicia social, de destino común?

Coincido con los autores y autoras en la urgencia de repensar quienes somos, saber de dónde venimos, para entender nuestro presente, para comprender nuestra zozobra ante un futuro que nos atormenta, en medio de la andanada mediática dirigida a socavar la imagen social de los y las docentes, de sus haceres, de sus compromisos y de sus responsabilidades sociales.





10e revista de
investigación educativa
de la **REDIECH**

AÑO V
NÚMERO 10
CHIHUAHUA
ABRIL — SEPTIEMBRE 2015

ISSN: 2007-4336



REDIECH
Red de Investigadores Educativos
CHIHUAHUA