



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

**"PERSPECTIVAS Y RETOS EN LA
FORMACIÓN DEL PROFESORADO: un estudio sociocultural**

TESIS

QUE COMO REQUISITO PARCIAL

PARA OBTENER EL GRADO DE:

DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

PRESENTA:

LUIS FERNANDO BRITO RIVERA

Chapingo, Estado de México, Mayo de 2015.



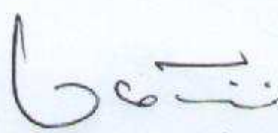
**DIRECCION GENERAL ACADEMICA
DEPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES
OFICINA DE EXAMENES PROFESIONALES**



PERSPECTIVAS Y RETOS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UN ESTUDIO SOCIOCULTURAL

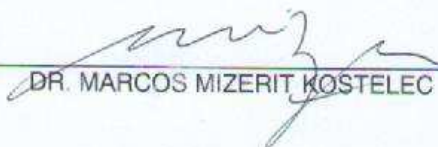
Tesis realizada por Luis Fernando Brito Rivera bajo la dirección del comité asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

DIRECTOR: 
DR. JESUS SORIANO FONSECA

ASESOR: 
DR. JUAN DE LA FUENTE HERNÁNDEZ

ASESOR: 
DR. CARLOS JIMÉNEZ SOLARES

ASESOR: 
DR. MARCOS MIZERIT KOSTELEK

DEDICATORIAS

Dedico este trabajo a:

mis padres, Herminia Julieta y Luis Felipe

mis hijos, Sofía Fernanda y Luis Emiliano

mi compañera, Rosalba

mis hermanos, Eva, Gustavo, Ruth y Hugo

mis sobrinas, Luna y Leenua

mis abuelas, Guadalupe y Magali

mis amigos, David, Miriam, Daniel y Sole

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis maestros y amigos: Dr. Jesús Soriano Fonseca con cuya confianza y apoyo pude realizar todo este recorrido de estudios y de quien aprendí al análisis crítico y profundo de la educación. Dr. Juan de la Fuente Hernández, quien me ha ilustrado sobre la práctica, ciencia y arte de pensar sin angustias. Dr. Carlos Jiménez Solares por su apoyo y confianza en todo momento. Dr. Gerardo Gómez González quien estuvo siempre atento y en apoyo permanente.

Gracias a todos los que han sido mis alumnos. Siempre aprendo de ustedes.

Agradezco a la Universidad Autónoma Chapingo, al Departamento de Sociología Rural y al Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme permitido formar parte de la planta estudiantil del doctorado en ciencias en educación agrícola superior (DCEAS) y con ello brindarme la posibilidad de experimentar nuevas vivencias, construir aprendizajes y nuevos conocimientos.

*Este trabajo se elaboró durante un recorrido
de vida que incluyó:
Texcoco, Madrid, Roma, Monterrey,
Barcelona, Tallin, Helsinki, Marrakech,
Berlín, París, Bruselas, Ámsterdam, Londres,
Grecia, México D.F., Toluca, Tucson,
San Cristóbal de las Casas.
Las experiencias en cada uno de estos lugares,
buenas y malas, son parte de
mi identidad como aprendiz*

El autor

*Con la experiencia de la realidad concreta
Y el referente de un sueño realista
Hay que construir una vía propia
Para el logro de un futuro posible*

El autor

Otro mundo es posible

EZLN

*Jamás olvidare sus nombres,
ni sus razones,
ni la maldita realidad que se los llevó:*

*Abel García Hernández
Abelardo Vázquez Peniten
Adán Abrajan de la Cruz
Antonio Santana Maestro
Benjamín Ascencio Bautista
Bernardo Flores Alcaraz
Carlos Iván Ramírez Villarreal
Carlos Lorenzo Hernández Muñoz
César Manuel González Hernández
Christian Alfonso Rodríguez Telumbre
Christian Tomas Colón Garnica
Cutberto Ortíz Ramos
Dorian González Parral
Emiliano Alen Gaspar de la Cruz
Everardo Rodríguez Bello
Felipe Arnulfo Rosas
Giovanni Galindes Guerrero
Israel Caballero Sánchez
Israel Jacinto Lugardo
Jesús Jovany Rodríguez Tlatempa
Jonas Trujillo González
Jorge Álvarez Nava
Jorge Aníbal Cruz Mendoza
Jorge Antonio Tizapa Legideño
Jorge Luis González Parral
José Ángel Campos Cantor
José Ángel Navarrete González
José Eduardo Bartolo Tlatempa
José Luís Luna Torres
Joshvani Guerrero de la Cruz
Julio César López Patolzin
Leonel Castro Abarca
Luis Ángel Abarca Carrillo
Luis Ángel Francisco Arzola
Magdaleno Rubén Lauro Villegas
Marcial Pablo Baranda
Marco Antonio Gómez Molina
Martín Getsemany Sánchez García
Mauricio Ortega Valerio
Miguel Ángel Hernández Martínez
Miguel Ángel Mendoza Zacarías
Saúl Bruno García*

DATOS BIOGRÁFICOS

Luis Fernando Brito Rivera realizó la licenciatura en psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México de la que es egresado desde el año 2001. Estudió acupuntura humana en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y desde el año 2002 se dedica al tratamiento de enfermedades psicosomáticas en combinación de la psicoterapia, acupuntura y medicinas tradicionales. Maestro en ciencias en sociología rural por la UACH desde el año 2007 con mención honorífica. Máster interinstitucional en psicología de la educación por la Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona y la Universidad Ramón Hull desde el año 2014. Desde 2007 es profesor en la Escuela Normal de Texcoco en la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia. Desde 2002 ha sido profesor en las licenciaturas de psicología, enseñanza del idioma inglés, pedagogía, educación, trabajo social y seguridad ciudadana en distintas universidades de la región de Texcoco y Chimalhuacán, Estado de México. Ha sido asesor de más de 30 tesis de licenciatura. Ha impartido diversos cursos a profesores de nivel básico, medio y superior. Es autor de abundantes artículos de investigación y capítulos en libros así como ponente en congresos nacionales e internacionales.

“Perspectivas y retos en la formación del profesorado: un estudio sociocultural”

“Perspectives and challenges in the teacher training: a sociocultural study”

Luis Fernando Brito Rivera¹, Jesús Soriano Fonseca²

Resumen

El estudio se centra en la formación inicial del profesorado. El objetivo fue describir el estado y posibilidades de cambio en este proceso e identificar perspectivas para su mejora y fortalecimiento. El trabajo se compone de tres líneas de investigación.

En la primera se fundamenta y describe el contexto de investigación así como las dinámicas e influencia entre la sociedad del conocimiento y la educación. Se propone la referencia de la psicología sociocultural para la comprensión dinámica de este escenario.

La segunda línea consistió en el desarrollo de un análisis basado en: a) los cambios en las prácticas educativas desde la teoría de la actividad; b) los resultados de la investigación educativa de algunas escuelas normales del Estado de México; c) los significados de algunos conceptos sobre la formación docente; d) la reforma a la educación normal -2012-. Los resultados sugieren cambiar e innovar el modelo educativo tradicional restándole peso al papel de la enseñanza y centrando el proceso de la formación del profesorado en la relación interactiva entre alumnos, profesor y contenidos de aprendizaje.

En la tercera línea se establecen dos áreas de intervención. La primera es una propuesta sobre el desarrollo de una rúbrica situada para representar las necesidades reales de aprendizaje de los futuros docentes. La segunda implica el desarrollo de la didáctica cultural inclusiva para establecer continuidades entre el contexto educativo formal e informal.

Palabras clave: formación del profesorado, sociedad del conocimiento, socio-constructivismo, teoría de la actividad, investigación educativa, reforma a normales 2012, didáctica cultural inclusiva.

Abstract

The study is centered in teacher training. The objective was to describe the state and changing possibilities in this process and to identify perspectives for its improvement and strengthening. The dissertation consists in three research lines.

The first is based on, describes the research context as well as the dynamics, and influences between the knowledge society and education. The reference of the sociocultural psychology for the dynamic understanding of this framework is proposed.

The second line consisted of the development of an analysis based on: a) the changes in the educative practices from the activity theory approach; b) the results of the educative investigation of some normal schools in the state of Mexico; c) the meaning of some concepts on the teacher training; d) the reform of normal education -2012-. The results suggest changing and innovating the traditional educative model by subtracting weight to the role of teaching and centering the process of teacher training in the interactive relationship among students, professor and learning contents.

In the third line, two areas of intervention are established. The first is a proposal on the development of a situated rubric to represent the actual learning needs of future teachers. The second one implies the development of the inclusive cultural didactic in order to determine continuities between the formal and informal educative context.

Keywords: Teacher education, Knowledge Society, socioconstructivism, Activity Theory, educational research, reform of normal education 2012, inclusive cultural didactic.

¹ Tesista/ Thesis writer

² Director de la tesis/ Thesis director

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Parte I. Análisis de contexto y ruta teórica	10
Capítulo 1	11
Sociedad del conocimiento y educación: interconexiones y posibilidades de cambio	11
Introducción	11
1.1. El contexto de la sociedad del conocimiento: algunas implicaciones	12
1.1.1. Transformaciones económicas y sociales en la SC	13
1.1.2. La relación SC-educación: cambios en la definición y producción del conocimiento	15
1.2. Aprender en la sociedad del conocimiento	18
1.2.1. La nueva ecología del aprendizaje	19
1.2.2. Las trayectorias personales de aprendizaje (TPA)	20
1.2.3. El aprendizaje a lo largo y ancho de la vida	22
1.2.4. Escuela, educación y aprendizaje: perspectivas de interconexión y retos de cambio	23
1.2.5. Profesores y alumnos: hacia el desarrollo de aprendices competentes	25
1.3. Enseñar en la Sociedad del Conocimiento	27
1.3.1. La formación inicial de profesores y su relación con el conocimiento	28
1.4. Conclusiones	31
Bibliografía	33
Capítulo 2	38
El socioconstructivismo: movimiento teórico para un mundo en cambio	38
Introducción	38
2.1. Los estudios socioculturales en educación	39
2.1.1. La influencia de la perspectiva vygotskyana en el estudio de las prácticas educativas	40
2.1.2. Del conductismo al socioconstructivismo: transiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje	42
2.1.3. Sobre los propósitos, alcances y temáticas de los estudios socioculturales en educación	45
2.2. El asesoramiento psicoeducativo: una perspectiva de cambio	49
2.2.1. Qué es el asesoramiento psicoeducativo: elementos de orientación teórica	51
2.2.2. Del espacio comunitario al aula: un recorrido sistémico	53
2.2.2.1. <i>La comunidad y la familia</i>	54
2.2.2.2. <i>El centro escolar</i>	57
2.2.2.3. <i>El aula</i>	60
2.2.2.4. <i>El asesor y el alumno</i>	63
2.3. Conclusiones	65
Bibliografía	68
Parte II. La investigación	71
Capítulo 3	72
Génesis sociocultural de la formación del profesorado: análisis de algunas prácticas educativas	72
Introducción	72
3.1. Metodología	75
3.2. Pregunta y objetivos de investigación	77
3.3. Escenarios y participantes	78
Capítulo 4	79
Los cambios en las prácticas educativas: un análisis desde la teoría de la actividad	79
Introducción	79
4.1. Qué es la Teoría de la Actividad	79
4.2. El análisis de los cambios en las prácticas educativas	84
4.2.1. El sistema de la actividad educativa	84

4.2.2.	Los cambios en las prácticas educativas: problematizaciones y derivaciones del análisis de la estructura de la actividad educativa	85
4.2.3.	Cambios en los procesos educativos	88
Conclusiones		90
Bibliografía		93
Capítulo 5		94
El estado de la investigación educativa sobre la formación inicial		94
Introducción		94
5.1.	El estado de la investigación educativa en las escuelas normales del estado de México	95
5.1.1.	La situación de la IE en las escuelas normales del estado de México	97
5.2.1.	El PEFEN y el PROMEP: ¿ejes de la investigación educativa en las escuelas normales?	100
5.2.2.	Los resultados de la IE en las normales del estado de México	101
5.3.	El estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).	110
5.4.	Perspectivas de investigación en educación: una propuesta desde la interactividad	113
5.4.1.	Dónde se investiga: el contexto sociocultural	114
5.4.2.	Qué se investiga: la noción de interactividad	115
5.4.3.	La conexión de la investigación: qué y cómo se investiga	116
5.4.4.	Para qué se investiga: la relación entre investigación y práctica educativa	117
5.5.	La IE y la formación del profesorado	119
5.6.	Conclusiones	121
Bibliografía		124
Capítulo 6		126
El significado de la formación docente: el caso de una escuela normal		126
Introducción		126
6.1.	El plan de estudios 1999 de la educación normalista	127
6.2.	Marco referencial	130
6.3.	Redes semánticas	130
6.4.	Procedimiento	132
6.4.1.	Criterios de análisis de datos	135
6.5.	Interpretación de la palabra “docente”	137
6.6.	Interpretación de la palabra “escuela”	138
6.7.	Interpretación de la palabra “educación”	139
6.8.	Interpretación de la palabra “enseñanza”	140
6.9.	Interpretación de la palabra “aprendizaje”	153
6.10.	Interpretación de la palabra “alumno”	154
6.11.	Conclusiones	155
Bibliografía		158
Capítulo 7		159
Análisis crítico al plan de estudios para la formación de maestros en educación básica -2012-		159
Introducción		159
7.1.1.	Los retos de enseñar en la SC	161
7.1.2.	Modelos de formación centrados en el aprendizaje	163
7.1.3.	Algunas consideraciones para la formación docente desde la teoría sociocultural	165
7.2.	La formación del profesorado: una aproximación para su análisis	166
7.2.1.	Características de un modelo para la formación docente en la SC	167
7.2.1.1.	<i>Enseñar a través de las TIC:</i>	168
7.3.	El estado de la formación docente en México: fundamentos y propuestas exploratorios para el análisis del plan de estudios para la formación de maestros en educación básica -2012-	170
7.3.1.	Dónde se forma al profesorado	170
7.3.2.	Cómo se forma al profesor de educación básica: características de los planes de estudio para la formación de maestros de educación básica -2012-	171
7.3.2.1.	<i>El perfil de egreso de la reforma a la formación normal -2012-</i>	173
7.3.3.	Análisis de la formación del profesorado en México	175

7.3.3.1.	<i>Análisis del curso “El sujeto y su formación profesional como docente”</i>	177
7.3.3.2.	<i>Análisis del curso “Ambientes de aprendizaje”</i>	178
7.3.3.3.	<i>Análisis del curso “Las TIC en la educación”</i>	179
7.4.	Conclusiones	181
	Bibliografía	183
Parte III.	Conclusiones y propuestas	189
Capítulo 8		190
Ejes estratégicos para el cambio en la formación inicial del profesorado		190
	Introducción	190
8.1.	La rúbrica situada como herramienta de autorregulación de la enseñanza y el aprendizaje	197
8.1.1.	Estrategia de atención	198
8.1.2.	Consideraciones generales	201
8.2.	La didáctica cultural inclusiva	202
8.2.1.	Los fondos de conocimiento e identidad	207
8.2.2.	Los grupos de estudio para la reflexión sobre la práctica docente	208
8.2.3.	La historia oral como estrategia de ajuste didáctico	209
8.2.4.	Secuencia didáctica: unidad de análisis de la práctica educativa	212
8.2.5.	El debate de los aprendizajes básicos deseables y los aprendizajes básicos imprescindibles	213
8.2.6.	La propuesta de innovación e investigación	215
8.2.6.1.	<i>Pregunta y objetivos de investigación</i>	215
8.2.6.2.	<i>Contexto y características de los participantes</i>	216
8.2.6.3.	<i>Niveles y estrategia de intervención</i>	218
	Epílogo	223
	Bibliografía	223
ANEXOS		231
ANEXO 1.1.	Análisis reforma normal 2012	219
ANEXO 1.2.	Competencias Parlamento Europeo (2006)	240
ANEXO 1.3.	Rúbrica de autorregulación del aprendizaje y la enseñanza	247
ANEXO 1.4.	Elementos para la gestión y diseño de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)	251

INTRODUCCIÓN

De los muchos elementos del sistema educativo, que hay que replantearse para la mejora general de la educación en México, uno es particularmente importante dada su complejidad y relación con los resultados escolares en la educación básica. Nos referimos a la formación inicial del profesorado.

En el caso mexicano, la formación del profesorado está influida por dificultades y/o apoyos de las normas de operación y organización de la enseñanza que el aparato escolar impone (Fuentes, 2013). Situación que ha producido deficiencias, puesto que a lo largo de la historia se ha tenido mayor interés en los aspectos cuantitativos de la educación, como el número de escuelas construidas o el número de profesores para cubrir la demanda, y no en aspectos cualitativos como la formación y actualización de las docentes según las necesidades cambiantes de la sociedad (Guevara, 2013). En otras palabras, la formación del profesorado ha cubierto la demanda de maestros, dejando de lado el factor de calidad así como la correspondencia a los momentos y demandas históricas de la vida del país. Esto debido en parte a que la formación docente se ha dejado a resguardo de costumbrismos, que no responden a la renovación que el gremio requiere, y que mantienen la acentuación de un apostolado normalista (Mercado, 2006, 2007; Ducoing, 2011).

A lo anterior, habría que añadir los cambios y demandas que se experimentan en el marco de lo que se ha denominado sociedad del conocimiento (SC). Dicho fenómeno implica la prevalencia de contextos de aprendizaje no formal que son de igual o mayor importancia para la producción de conocimientos y aprendizajes. Fenómeno que se experimenta a raíz de cambios en la educación formal producidos, debido en parte, a las demandas de interconexión entre los distintos mundos de vida, las dinámicas en el procesamiento de flujos de información y generación de conocimiento así como por el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información (TIC). Condiciones que implican la redefinición, tanto de la enseñanza como el aprendizaje así como de los roles, identidades y

funciones de los profesores y alumnos. Circunstancias por las que se requieren nuevas perspectivas sobre lo que tradicionalmente se ha establecido que se hace en la escuela. La educación ha de transformarse dado que las dinámicas sociales lo hacen incesantemente y exigen proveer a los futuros ciudadanos del mundo de habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos para lo ancho y largo de la vida.

Cabe señalar que el ejercicio de reflexión, producido en este trabajo, no pretende adherirse a algún tipo de discurso a favor o en contra del término SC. Más bien se expone un entramado argumentativo para identificar, extraer y generar posibilidades de cambio relacionadas a las condiciones y dinámicas, presentes y emergentes, del ámbito educativo actual. Lo que en el caso mexicano obliga, casi de manera natural, a abordar el estudio de la formación inicial del profesorado en referencia al pasado, presente y futuro de la educación normalista.

En este sentido, la investigación presentada se contextualiza en el contexto de una escuela normal con el afán de producir una comprensión cercana y significativa sobre aquello que sucede en el contexto real de la práctica formativa y que es necesario para identificar posibilidades de innovación. La educación normalista, más allá de críticas mal argumentadas, es fundamento no sólo de la educación en México, sino también constituyente importantísimo del tejido social mexicano. Razón por la que no se puede soslayar su importancia si lo que se desea es coadyuvar al reforzamiento del proceso de formación del profesorado.

Desde esta perspectiva, nuestro interés de estudio se integra como: la formación inicial del profesorado en el contexto de la SC y la educación normalista. Bajo esta especificación este trabajo es resultado de una trayectoria de algo más de cuatro años de experiencias orientadas a comprender el estado de la formación del profesorado con el objetivo de identificar y proponer alternativas de mejora. Cabe mencionar que el trabajo no sólo tiene profundidad sino también amplitud; razón por la que el propósito de los capítulos presentados es producir una perspectiva de amplio espectro por la que quede reflejado su vínculo e incidencia en los logros de la educación básica.

Por esta razón se desarrolló un abanico teórico-metodológico que proveyera al lector de diversos recursos y vías alternas para comprender críticamente la situación y posibilidades mejora de la formación docente. La estrategia consistió en ubicar relaciones entre varias posibilidades de comprensión del fenómeno, por lo que la tesis puede abordarse desde lo general hasta lo particular. Es decir, cada capítulo tienen una esencia individual que sumada al resto produce un panorama amplio y abundante. En términos de diseño podríamos decir que se trata de una estructura de elementos individuales, que con el objetivo de construir reflexiones específicas, su relación entre sí produce un ensanchamiento sobre la comprensión del fenómeno. Efecto que establece, no sólo nuevas posibilidades de comprensión, sino también líneas de investigación específicas que transversalizadas, por el tema de la formación docente, hacen destacar temáticas como: la redefinición de la enseñanza y el aprendizaje; la nueva ecología del aprendizaje; la interconexión de los contextos de aprendizaje formal y no formal; la psicología de la educación de perspectiva sociocultural; la interactividad e influencia educativa; el asesoreamiento psicoeducativo de perspectiva sistémica; la teoría de la actividad; la definición de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas de intermediación psicológica; el estado de la investigación educativa sobre la formación del profesorado; las comunidades de aprendizaje y los ambientes virtuales de aprendizaje así como los principios de la didáctica cultural inclusiva.

Bajo este enfoque, la arquitectura de la tesis se establece en tres partes. La primera, denominada ***“Análisis de contexto y ruta teórica”***³ se conforma por los capítulos uno y dos bajo el propósito de delimitar las condiciones de cambio en el contexto de la SC. Ejercicio que ayuda a establecer una ruta teórica para proponer

³ Este apartado es resultado de la estancia doctoral realizada durante el periodo 2012-2013 en el programa de posgrado MIPE-DIPE (máster y doctorado interinstitucional en psicología de la educación, desarrollado por: Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Girona y Universidad Ramón Hull). La tutoría de la estancia estuvo a cargo del Dr. Cesar Coll Salvador (coordinador general del programa MIPE-DIPE). El autor de la tesis agradece el apoyo recibido del tutor internacional así como de las actividades realizadas durante esta estancia. Situación que derivó, además del cumplimiento de la estancia doctoral correspondiente, en la obtención del grado de máster. Cabe resaltar que los recursos recibidos a través de la beca nacional otorgada por el CONACYT fueron estratégicos para el logro de este doble propósito.

un cambio de miras sobre el aprendizaje y la enseñanza así como caracterizar el contexto de cambio en la educación.

En el capítulo uno, *“Sociedad del conocimiento y educación: interconexiones y posibilidades de cambio”*, se hace una aproximación sobre algunas características del contexto en el que se debate la renovación de los procesos educativos. La esencia de este capítulo, es sin duda, el de cambios acelerados que someten a prueba las capacidades de la educación formal, que tal y como hasta hace algunos años la veníamos entendiendo, parece ver difuminadas sus funciones esenciales. En este sentido, el requerimiento más importante es generar “conexiones” entre los distintos ámbitos y/o contextos de la SC. Contextos que, desde años atrás, tenían que haber sido considerados pero que en la actualidad son estratégicos. Tal es el caso de la familia, la comunidad, los diversos grupos y/o asociaciones recreativas, las comunidades virtuales, etc. Al parecer, el efecto en la educación es la redefinición de los roles y funciones de profesores y alumnos. Situación que apunta a reformular las identidades de ambos actores como vía de cambio en el proceso educativo.

En el capítulo dos, *“El socioconstructivismo: movimiento teórico para una realidad en cambio”*, se destacan las posibilidades de conceptos como la interactividad, la cultura, la influencia educativa, los artefactos y herramientas psicológicas, para comprender que el aprendizaje es producto de la interacción entre profesores, alumnos y sus contextos socioculturales. Se trata de herramientas teóricas, lo suficientemente potentes, como para responder a muchas de las interrogantes y retos que imponen las dinámicas sociales y educativas actuales. En la primera parte del capítulo se hace una introducción sobre las nociones generales de la psicología cultural así como una diferenciación entre la perspectiva del proceso producto y los estudios socioculturales en educación. En la segunda parte se ofrecen algunos elementos acerca del asesoramiento psicoeducativo, dada su pertinencia como ruta de cambio en las relaciones entre la comunidad, la familia, el centro escolar y el aula. Se puntualiza acerca del vínculo complejo que une al

espacio comunitario, la familia, el centro escolar, el aula y la actividad escolar. El énfasis es comprender que los sistemas educativos tienen que enfrentar el reto de la diversidad cultural así como la inclusión de todos los aprendices. Se establece pues, la importancia de contar con expertos encargados de conducir proyectos de intervención educativa sobre la base del socioconstructivismo.

En la segunda parte del trabajo, denominada ***“La investigación”***, se establecen algunas interrogantes sobre la situación de la formación inicial del profesorado. El objetivo es, no sólo resolver ciertos cuestionamientos, sino también establecer líneas de intervención educativa. Parte del recorrido de la investigación sería pretexto para un estudio particular. No fueron pocas las resistencias y “costumbres” que se tuvieron que confrontar con el afán de sensibilizar acerca de la pertinencia de esta investigación. El contexto de la educación normal es un bastión con fuertes idiosincrasias, usos y costumbres asentados y un celo por abrir sus prácticas a “ciertas miradas” que son denostadas por no pertenecer de origen al gremio. En momentos, y casi al modo de una secta, las prácticas realizadas al interior del normalísimo parecen ser inviolables. No obstante, es necesario cambiar esta perspectiva para bien, no sólo del gremio mismo, sino de toda la sociedad. La educación no es patrimonio de algunos, sino responsabilidad, derecho y obligación de todos los mexicanos.

Cabe subrayar que los resultados de investigación obtenidos, sean muchos o pocos, responden a las condiciones que la historia e identidad institucional normalista permitieron y no a la falta de precisión del proyecto presentado. Esta reflexión ha de ser asumida, no como una justificación para voltear la mirada hacia otros horizontes; sino más bien como una llamada de atención para el acopio de fuerzas y estrategias teórico-metodológicas para seguir abriendo la brecha a nuevas investigaciones. La educación normalista es de vital importancia y ha de cambiar, para bien, el futuro del país. Este apartado queda constituido de la siguiente manera:

El capítulo tres, *“Génesis sociocultural de la formación del profesorado: análisis de algunas prácticas educativas”*, responde al interés por saber cuál es el estado y las posibilidades de cambio, de la formación inicial de profesores en educación básica, en relación a las condiciones y necesidades educativas del contexto de la SC. Derivado de estos planteamientos se establecen, tanto la temática como la ruta metodológica, de ciertas líneas de investigación e intervención, que quedan particularizadas en los siguientes cuatro capítulos. La metodología de investigación queda establecida como “multi-método” pues se echa mano, tanto del análisis de contenido, como de la perspectiva de las redes semánticas naturales. El objetivo fue generar insumos para un trabajo posterior de asesoramiento psicoeducativo que derivara en propuestas de intervención como el aprendizaje basado en el trabajo colaborativo; los ambientes virtuales de aprendizaje; la rúbrica situada⁴ y la didáctica cultural inclusiva.

El capítulo cuatro, *“Los cambios en las prácticas educativas: un análisis desde la teoría de la actividad”*, se planteó con el objetivo de caracterizar los cambios en las prácticas educativas desde la perspectiva de la teoría de la actividad. Sobre los datos y resultados obtenidos se tiene que es muy probable que el sistema de actividad educativa (educación formal) se esté recomponiendo debido al uso de las TIC, siempre y cuando su uso sea definido como una herramienta de intermediación psicológica. Además, dicha acepción tendría que ser asumida, en el contexto escolar, como un artefacto que potencie la interacción educativa, lo que reformularía tanto la relación como definición del proceso enseñanza-aprendizaje. Situación que no necesariamente sucede debido, en parte, a la preponderancia del modelo educativo tradicional donde la actividad está determinada por el papel y función del profesor. Es más bien el tipo de uso, que se les da a las TIC lo que determina su impacto en el sistema de actividad escolar y que no necesariamente empata con la noción de herramienta de intermediación de los aprendizajes.

⁴ Se trata de una propuesta basada en los logros de aprendizaje del alumno de acuerdo a las condiciones socioculturales que median el proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo que no se trata de un modelo de evaluación por competencias sino más bien en consonancia al aprendizaje situado (Leve y Wenger, 2001).

El capítulo cinco, *“El estado de la investigación educativa sobre la formación del profesorado⁵”*, tuvo como propósito identificar el estado de la investigación educativa sobre la formación inicial del profesorado. Los datos y resultados obtenidos indican que aún es incipiente el desarrollo de la investigación educativa (IE) en el contexto de las escuelas normales del estado de México. Se tienen una serie de indefiniciones, sobre todo en lo que toca al perfil de los profesores que ostentan la función de investigadores, ya que se trata de una asignación administrativa más que de un perfil adecuado para el desarrollo de estas actividades. Dicha situación explica en parte la débil consolidación en que se encuentran las líneas de investigación consultadas. Una de las propuestas es depurar las líneas de la IE tomando en consideración las metodologías y temáticas relacionadas a los siguientes criterios: la noción de interactividad educativa; la reconceptualización del contexto que se investiga; la pertinencia de la IE como eje de consolidación del triángulo instruccional así como la producción de la IE por su pertinencia y relación con la práctica educativa.

La propuesta, en este capítulo, se establece considerando: a) la prevalencia de cambios en la estructura y dinámica social como efecto derivado de la dinámica de la SC; b) el establecimiento del estudio de algún proceso educativo en virtud de tales circunstancias de cambio; c) la caracterización del contexto educativo a través de sus posibles interconexiones con otros sistemas; d) la definición de los procesos de investigación educativa a razón de las transformaciones de los procesos de aprendizaje.

El capítulo seis, *“El significado de la formación docente: el caso de una escuela normal”*, se propone con el fin de identificar y comprender el significado de la formación docente en el caso de una escuela normal⁶. Los conceptos sobre los que se indaga su significado fueron: docente, escuela, educación, enseñanza,

⁵ Si bien este capítulo puede ser el estado de la cuestión de la temática sobre la formación del profesorado se ha optado por que forme parte del cuerpo de la investigación.

⁶ A razón del resguardo de los datos personales de los participantes (fundamentado en el protocolo ético de esta investigación) se omite el nombre de la escuela normal así como de los participantes y se establece que se trata de una institución ubicada en el estado de México. El autor agradece la invaluable participación de todos los participantes.

aprendizaje y alumno. La investigación de aplicó tanto a alumnos como profesores de una escuela normal. Los datos obtenidos indican que aún se tiene una concepción muy tradicionalista, tanto de los actores, como de las actividades que se desarrollan en el periodo de la formación inicial. La conclusión más importante es que, y a pesar del tiempo en que se viene desarrollando el plan de estudios 1999, prevalece una serie de conceptualizaciones que indican que, en la relación enseñanza-aprendizaje, el papel fundamental recae todavía en la enseñanza. Situación poco deseable pues en el contexto de cambio de la SC sería recomendable tener una actividad educativa afianzada en una relación interactiva entre profesor, alumno y contexto social. La propuesta al respecto sería producir cambios en la enseñanza y el aprendizaje mediante nociones como identidad del aprendiz así como el desarrollo de competencias para aprender a enseñar.

Por su parte, en el capítulo siete se analizan algunas condiciones, presentes y futuras, sobre la reforma al plan de estudios para la formación de maestros en educación básica -2012-⁷. Se analizaron algunas asignaturas del nuevo perfil de egreso mediante una categorización generada de un análisis de la literatura más actualizada al respecto. De las conclusiones se puede decir que este nuevo modelo se apega a ciertas características del modelo socioconstructivista. Implicación importante pues se intenta responder a las necesidades de cambio en la formación del profesorado dado el contexto de cambio de la SC. Sin embargo, se pudo identificar ciertos vacíos en lo que toca al desarrollo de competencias de enseñanza apoyadas en el uso de las TIC. La propuesta es generar competencias de enseñanza situadas y distribuidas, según las demandas reales de la profesión, así como de las necesidades de aprendizaje de los alumnos de educación básica.

Finalmente en la parte tres, ***“Conclusiones y propuestas”***, quedan establecidas líneas de intervención muy puntuales, para el fortaleciendo de la formación inicial del profesorado, como las *“comunidades de aprendizaje”* y los *“ambientes virtuales*

⁷ Este capítulo es resultado de la estancia doctoral realizada durante el periodo 2012-2013 en el programa de posgrado MIPE-DIPE. El autor de la tesis agradece el apoyo recibido por la Dra. Teresa Mauri Majos, profesora de la facultad de psicología y formación del profesorado de la Universidad de Barcelona, el asesoramiento recibido para el desarrollo de las nociones teórico-metodológicas implicadas.

de aprendizaje". De manera particular se presentan dos proyectos específicos. El primero, aún en construcción y en estudio de viabilidad se denomina "*La rúbrica situada como vía para la autorregulación de la enseñanza y el aprendizaje*"⁸. El segundo se titula "*Didáctica cultural inclusiva*"⁹ y está en fase de estudio piloto en la Escuela Normal de Texcoco y cuenta con un desarrollo significativo del que seguramente se podrán derivar líneas de IE tanto de carácter nacional como internacional.

Como ya se indicó, todos los niveles del estudio están interconectados y se establecen como elementos de una estructura interrelacionada que da cabida a ejes estratégicos en el estudio de la formación del profesorado. Obviamente puede que algunas temáticas de importancia hayan sido omitidas. Situación que implica nuevos planteamientos para trabajo futuros. No obstante, pensamos que lo desarrollado al momento puede entenderse como un nodo de interrelación temática por el cual se puedan establecer y sistematizar nuevas líneas de investigación que refuercen los temas ya establecidos a lo largo del trabajo. Lo que sin duda es importante para robustecer el corpus de conocimiento en la temática reivindicando la importancia que tiene la educación normalista, más allá de los tradicionalismos, atrasos y costumbrismos que la empañan. Perspectiva bastante importante si se toma en cuenta el incipiente progreso de la IE en la región oriente del estado de México.

⁸ Este proyecto de intervención se llevó a cabo durante el primer semestre del ciclo escolar 2014-2015 en el contexto de una escuela normal del estado de México. El autor de la tesis agradece la participación de los profesores y alumnos para la realización de esta actividad.

⁹ Este proyecto es parte de las actividades de trabajo de la estancia de intercambio de experiencias académicas, científicas y profesionales establecido entre la Escuela Normal de Texcoco y el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Girona, España y bajo la ejecución de los profesores Luis Fernando Brito Rivera (México) y David Subero Tomas (España). Este intercambio es resultado del apoyo recibido por parte del programa de doctorado en ciencias en educación agrícola superior (DCEAS) de la Universidad Autónoma Chapingo durante el periodo 2012-2014 así como por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente del Estado de México.

Dicha estancia es resultado de la red académica consolidada (según se especifica en el plan de trabajo respectivo) durante la estancia doctoral prevista en el plan de estudios del DCEAS y que fue posible gracias al apoyo y recursos de la beca mixta (CONACYT) durante el periodo 2012-2013. La estancia se desarrolló en el programa MIPE-DIPE (posgrado interinstitucional en psicología de la educación) bajo la tutoría del Dr. César Coll Salvador y la Dra. Teresa Mauri Majos de la Universidad de Barcelona.

Actualmente el proyecto "Didáctica cultural inclusiva" cuenta con la asesoría del Dr. Gilberto Pérez Campos, profesor de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. La Dra. Norma Gonzales, profesora del departamento de enseñanza, aprendizaje y estudios socioculturales del College of Education, University of Arizona, Estados Unidos de América. El Dr. Moisés Esteban-Guitar, profesor asociado al departamento de psicología de la educación de la Universidad de Girona, España.

Parte I
Análisis de contexto y ruta teórica

Capítulo 1

Sociedad del conocimiento y educación: interconexiones y posibilidades de cambio

Introducción

Hoy en día existe una multiplicidad de referencias que indican los cambios acelerados de la SC como efecto del desarrollo y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El eje de esta perspectiva es la consideración de que el uso intensivo de la información produce nuevas formas de gestión y producción de conocimiento. Situación que a su vez modifica las dinámicas de organización y función de los escenarios sociales y por ende el comportamiento de los sujetos, tanto a nivel individual como colectivo.

Siendo así, este capítulo se desarrolla con el objetivo de identificar, describir y explicar cuáles son y de qué manera se relacionan las características de la SC con la educación. En la primera parte del texto se define qué se entiende por SC y cuál es el papel que juegan las TIC en este escenario. Por lo que se presenta una serie de referencias sobre las características económicas y sociales de la SC así como su relación con la educación, específicamente lo que respecta al replanteamiento sobre la gestión y producción del conocimiento y su impacto en la modificación de las prácticas educativas.

En la segunda y tercera partes se exponen algunas perspectivas que indican la presencia de ciertos procesos de cambio en el contexto educativo. Se trata de replanteamientos sobre el estudio del aprendizaje y la enseñanza que dejan al descubierto el reto de la educación por conectar al individuo a un entorno sociocultural dinámico y complejo. Cabe aclarar que esta aproximación no es en modo alguno la representación definitiva del contexto y relación SC-educación,

aunque si una exposición que pone de manifiesto que la perspectiva de comprensión sobre temas y planteamientos educativos ha de cambiar.

El resultado es una serie de conclusiones que, situadas desde la perspectiva de la psicología educativa sociocultural, sugieren la pertinencia de generar cambios en las prácticas educativas en el entendido de que el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza se encuentran situados, distribuidos y mediados a través de la interactividad, influencia, dialogicidad y vivencialidad de los sujetos implicados y según las condiciones históricas y las dinámicas socioculturales del contexto de la SC.

1.1. El contexto de la sociedad del conocimiento: algunas implicaciones

El objetivo de este apartado es hacer un esbozo para comprender qué se entiende por SC así como el papel que juegan las TIC en este escenario. Por lo que se describen algunas características económicas y sociales para derivar en una serie de consideraciones sobre la relación SC-educación.

En la actualidad mucho se debate acerca de las transformaciones e influencia de la SC en las dinámicas sociales. Dicho planteamiento tiene como base los cambios experimentados en los contextos social, económico, político y cultural debidos en parte a la presencia y uso de las TIC digitales, la formación de la economía global así como de procesos de cambio cultural (Castells, 1994; Tedesco, 2011). Las relaciones sociales quedan interconectadas produciéndose un efecto sistémico nunca antes visto debido a que las sociedades, al rozar unas con otras, comparten dinámicas en las que la tecnología interviene en la economía y ésta sobre los valores que condicionan la actividad política que influye, a su vez, en las relaciones entre la gente y su entorno social (García Lizana & Moreno-Jiménez, 2008; Moreno-Jiménez, Cardeñosa, Gallardo & De La Villa-Moreno, 2014).

Nos encontramos en un momento donde las nuevas tecnologías y la presencia de la Internet amplían las perspectivas del espacio público del conocimiento (UNESCO, 2005). Siendo así, tanto los flujos de información como las posibilidades de conectividad, entre los distintos propósitos de orden personal, social, económico y de trabajo, son característicos del cambio experimentando en las esferas de la actividad humana (OECD, 2012). Dichas circunstancias se plantean así debido a que el acceso a la información es más expedito que en otras épocas, razón por la que resulta indispensable adquirir las habilidades y competencias del siglo XXI para el manejo y gestión de la información (OCDE, 2010). Lo anterior implica reconocer que los conocimientos y saberes son cambiantes y dinámicos ya que, en las condiciones de modernidad actuales, ningún conocimiento es definitivo en el sentido tradicional (Giddens, 1997) puesto que éste se encuentra distribuido (Cole & Engeström, 2001; Salomon, 2001) y situado (Lave, 2001; Lave & Wenger, 2003) en el sistema de actividad humana (Leontiev, 1984; Engeström, 1987, 1999; Radzikhoskii, 1997).

1.1.1. Transformaciones económicas y sociales en la SC

Las TIC, al posibilitar un cambio cualitativo en los procesos productivos, han generado que la fuerza de trabajo se transforme en una fuerza del conocimiento. El punto consiste en pasar de un modelo de acumulación de capital físico a uno basado en la acumulación de capital intelectual y de producción de bienes inmateriales. Bajo este entendido las naciones, según sus necesidades y características, se van apropiado de las tecnologías a su alcance para producir conocimiento aplicable a las condiciones de su economía o desarrollo (Muñoz, 2011).

Acevedo, Linares y Cachay (2009) explican esta tendencia como resultado de una interconexión entre conocimiento, información y economía. Lo que lleva a entender que las redes de conocimiento fluyen sobre las redes de información que se sustentan en un esqueleto de medios de interconexión física denominado

backbone. Se habla de una autopista virtual donde circulan datos e información en sus diferentes formas analógicas y digitales (bytes, datos, voz, imágenes). Así, las empresas emplean las TIC para diseñar modelos de negocio que enfatizan la creación de valor virtual mediante la gestión del conocimiento de sus empleados convirtiéndolo en capital explícito.

De esta manera la SC traslada el concepto de riqueza basado en el control y manejo de los medios de producción al desarrollo de una sociedad educada con un alto índice de conocimientos aplicativos, es decir, un capital humano pensante. Esto significa que ya no es fundamental la mano de obra sino el capital humano y las capacidades cognitivas que posea para aplicar el conocimiento de manera efectiva con el fin de innovar las formas de producción (García, Castillo y Aguilera 2008).

Así, el conocimiento se mide por su efectividad comercial relacionada con los procesos de innovación y competitividad que exige el mercado internacional. Lo que implica la formación gradual de una nueva era caracterizada por la importancia económica que se le otorga a la información, al conocimiento y a la innovación. El resultado es una serie de interacciones entre algunos sectores de la sociedad considerados estratégicos, como es el caso de la educación, para llevar las economías locales hacia los estándares internacionales de competitividad y éxito que exige el mercado global (Sandoval, 2008).

Desde el punto de vista social cabe señalar la prevalencia de una postura ideológica que considera ineludible que toda sociedad ha de insertarse a la lógica de la SC. Dicha postura defiende la tesis sobre la relación conocimiento-progreso-globalización como exigencia categórica y única vía para el desarrollo social y económico. De tal manera que las naciones, que deseen un mejor nivel de bienestar y calidad de vida para sus ciudadanos, han de incorporarse a la dinámica mundial caracterizada por la producción y aplicación del conocimiento como fuente principal de riquezas (Villanueva y Bustamente, 2009).

Según este planteamiento la SC es la fase obligada y natural del desarrollo económico y social caracterizada por la capacidad de sus miembros (ciudadanos, empresas y gobiernos) para gestionar y producir el conocimiento mediante las TIC. La finalidad es ampliar los beneficios del conocimiento dentro de un proceso de cambio acelerado, mundial, global, irreversible y participativo, que ha de permitir que las regiones de menor desarrollo tengan la capacidad de equipararse a las más desarrolladas (Acevedo, Linares y Cachay, 2009).

No obstante, existe otra postura que considera que la atención excesiva a las TIC así como de la integración económica a la SC, no permite observar la prevalencia de realidades sociales caracterizadas por la exclusión así como de la desigualdad económica y social. Así que, si aceptásemos la SC como un hecho ineludible, habría que matizar que la información no ha de ser considerada como un poder sino como un insumo para diversificar procesos epistémicos equitativos. En este sentido las TIC, más que un fin en sí mismas, han de ser consideradas como un medio para la generación de un conocimiento justo (Díaz, 2011).

Este es, pues, parte del panorama por el que se va definiendo la SC. Por lo que es indispensable ahondar sobre el tipo de relación e influencia que tiene con la educación para comprender cómo y de qué manera están transformándose las prácticas educativas. Temática abordada en el siguiente apartado.

1.1.2. La relación SC-educación: cambios en la definición y producción del conocimiento

Desde esta óptica, la generación de conocimiento requiere un aprendizaje basado en actitudes, aptitudes y capacidades orientadas a producir, localizar, identificar, transformar, difundir y utilizar la información con el propósito de crear y aplicar conocimientos nuevos (Díaz, 2011). Situación que genera nuevas necesidades educativas, relacionadas con las demandas sociales y las exigencias del mundo laboral, debidas precisamente a la transición desde la concepción secuencial de las tareas a un enfoque global de éstas en que ya no están fragmentadas y

disociadas del producto final ni se elaboran al margen del trabajo en equipo. De la misma manera, existe una modificación sobre la concepción del conocimiento debido al rápido acceso a la información a través de medios y fuentes que compiten en preponderancia con aquellos propios de los contextos educativos más tradicionales (Jonnaert, Barrette, Masciotra & Yaya, 2008)

Algunas voces consideran inevitable la influencia de la SC en la educación. En este sentido tenemos que:

“El núcleo de la [SC] se encuentra en los sectores educativo y científico, en especial en las universidades, instituciones en que se crean y se difunden los saberes [...] la herramienta central la proporcionan las tecnologías de la información [lo que] alterará en profundidad a las universidades, desde sus formas de organización y trabajo hasta sus relaciones con el entorno social en que se insertan” (Narro, 2011, p. 3).

Se prevé así la transformación del individuo por medio de su formación educativa, ya que en la SC la riqueza no está tanto en los bienes tangibles o intangibles asociados al individuo (inteligencia, talento, imaginación, creatividad) o a los grupos humanos (relaciones, amistad, organización), sino en el esfuerzo del individuo por su formación y desarrollo de capacidades sociales (García y Moreno, 2008).

Situación que implica profundizar en los mecanismos de cambio y aprendizaje organizacional con el fin de adquirir capacidades y competencias que permitan a las personas adaptarse y crecer en los nuevos escenarios de turbulencia y caos. Entiéndase así a la SC como una sociedad de la comunicación y el aprendizaje donde la educación es una función que el Estado ha de regular de manera centralizada definiendo los destinos de la misma, particularmente lo que toca al nivel superior¹⁰ (García, Castillo y Aguilera, 2008; Acevedo, Linares y Cachay, 2009).

¹⁰ “El papel de la educación superior debe contar con ciertas características para conformar uno de los pilares más sólidos de la sociedad del conocimiento: introducir en la enseñanza superior de las ciencias enfoques humanistas,

Y puesto que no sólo basta con el acceso a la información es necesaria la constitución de una base cognitiva que provea al individuo de las capacidades para desarrollar procesos de análisis y solución de problemas, ya sean de la vida cotidiana o de mayor complejidad. Ya que:

“entre la información y el conocimiento se requiere de los procesos de aprendizaje social, es decir de la educación en su concepto más amplio [...] Podemos decir, por lo tanto, que la formación de conocimiento está determinada por la capacidad para producir, localizar, identificar transformar, difundir y utilizar la información con el propósito de crear y aplicar nuevos conocimientos. Conocimientos en su sentido más amplio, es decir el conocimiento teórico y el manejo tecnológico, pero también la interpretación de los sistemas de creencias vigentes, del manejo de actitudes, de las capacidades creativas” (Díaz, 2011, p.20).

El objetivo es lograr una combinación entre el desarrollo tecnológico y el proceso de aprendizaje de tal forma que se favorezca la generación de actitudes, aptitudes y capacidades de gestión y control del conocimiento. Es así como se ha de educar para la búsqueda, creación, gestión y difusión del conocimiento, puesto que en la práctica estas habilidades están orientadas a la incorporación del valor añadido a la información conforme su uso. Este proceso, que comienza y termina en el individuo, debe ser realizado con el mayor rigor posible, permitiendo la combinación de lo racional y emocional en un proceso de aprendizaje apoyado en la tecnología (García y Moreno, 2008).

Nos encontramos ante un fenómeno de efectos múltiples puesto que en el seno de unos cambios en el mercado laboral y en las relaciones sociales se ubican transformaciones en los medios y pautas de comunicación. Estas transformaciones crean nuevas demandas así como nuevas posibilidades para enseñar y aprender. Así que, en esta época puede que ya no sea adecuado el saber o sentido común que hemos recibido sobre la educación tal como se practicaba cuando íbamos a la escuela (Daniels, 2013).

sociales y multiculturales para preparar científicos y tecnólogos familiarizados con el papel de la ciencia en la sociedad. Para tal fin es indispensable impulsar la investigación en los docentes de tal forma que, además de ser transmisores de información en las aulas sean productores de conocimiento e innovación” (Sandoval, 2008, p.18).

El ejercicio de reflexión, hasta aquí realizado nos ha ayudado a definir el escenario de la SC como un proceso de transformación de las dinámicas sociales y económicas fundamentalmente a razón del desarrollo y uso de las TIC así como de los cambios en la generación y función del conocimiento. Situación que implica que la educación juegue un papel preponderante en la formación de los sujetos.

No obstante, este premier escenario es aún insuficiente para proveer argumentos y antecedentes rigurosos que ayuden a comprender cuáles son y cómo se producen las dinámicas de cambio en la relación SC-educación y más aún sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Siendo así, el propósito ahora es producir un panorama que explique y ordene los fenómenos y dinámicas que están transformando al contexto educativo. Bajo este imperativo, es como en la segunda y tercer parte del texto, se presentan algunas referencias con el objetivo de clarificar y sistematizar, cuáles son, cómo se abordan y bajo qué propósitos se han desarrollado nuevas temáticas y perspectivas de análisis educativo.

1.2. Aprender en la sociedad del conocimiento

Típicamente las investigaciones sobre el aprendizaje han tenido como tema central los contextos educativos formales. Sin embargo en la actualidad, y como efecto derivado del uso de las TIC, hay estudios que sugieren la prevalencia de una serie de actividades de aprendizaje, en contextos informales, caracterizados por una fuerte iniciativa e interés por parte del aprendiz. Esta situación implica ubicar al aprendizaje bajo la influencia de contextos, ya sean físicos o virtuales, que proveen al individuo de oportunidades únicas para aprender extendiéndolo más allá de los contextos de educación formal.

Situación que se entiende así dada la configuración y distribución del aprendizaje por medio de actividades, recursos materiales, relaciones interpersonales e interacciones producidas entre los diversos contextos sociales. Desde esta óptica el aprendizaje tiene una serie de niveles en los que los participantes interactúan

centrándose no sólo en el individuo sino también en la dinámica de las relaciones entre los participantes y el ambiente (Looi, 2001; Barron, 2006).

El reto es encontrar nuevas formas de comprender las interconexiones y la formación de redes entre los distintos mundos de la vida. Situación que ha acrecentado el interés por estudiar la manera en que el conocimiento se traslada de un entorno a otro, y sobre cómo lo experimentan los alumnos en sus prácticas y vidas cotidianas, tanto en el espacio físico como virtual. En lo que toca a este último el enfoque ha sido comprender el establecimiento de relaciones entre los miembros de las comunidades de aprendizaje mediante el desarrollo de sistemas holísticos basados en el aprendizaje e-learning (Arregui, Martín y Gonçalves, 2011; Erstad, Gilje, Arnseth, 2013).

Nociones como ecología del aprendizaje, trayectorias individuales de aprendizaje así como del papel de la escuela, en relación a la generación, desarrollo y enriquecimiento del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, son elementos que expresan la necesidad por abordar el estudio de la educación desde una nueva perspectiva. Es decir, las dinámicas en contextos sociales específicos no pueden entenderse sin la referencia de lo que sucede en otros contextos y de cómo todos quedan interconectados en una cadena de relaciones y efectos múltiples.

1.2.1. La nueva ecología del aprendizaje

La nueva ecología del aprendizaje es un concepto que se emplea para indicar que las prácticas cotidianas de los jóvenes, las condiciones estructurales existentes así como las infraestructuras físicas y las TIC están conectadas dinámicamente. Fenómeno que implica una interrelación de los significados, usos y flujos de la información, conocimiento y aprendizaje en las vidas cotidianas de los aprendices.

Desde la ecología del aprendizaje, responder cómo los participantes interpretan y crean sus propias oportunidades por aprender implica centrarse en una

perspectiva de investigación que considere el estudio de largas escalas de tiempo y múltiples espacios de la vida cotidiana así como el contexto histórico, las redes sociales y el acceso a diversas formas de capital social y humano (Barron, 2006, 2010; Banks *et al* 2007).

Desde esta perspectiva se requiere un sistema educativo que permita al sujeto la entrada y salida, entre sus diferentes contextos, para la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje. Comprender este fenómeno, desde la perspectiva de la nueva ecología del aprendizaje, permite entrever nuevas e innovadoras respuestas a las preguntas de qué, dónde, cuándo, con quién, por qué y para qué aprender bajo las siguientes consideraciones: a) la importancia del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida; b) la tendencia de la informalización del aprendizaje; c) la importancia de las trayectorias personales de aprendizaje como vía de acceso al conocimiento en la SC, d) la importancia de la adquisición de competencias genéricas y transversales relacionadas con la capacidad para aprender; e) la tendencia creciente a la personalización del aprendizaje (Coll, 2013).

En base a estos planteamientos el papel de la escuela ha de reformularse desde un marco flexible orientado, no sólo a la reforma de los métodos educativos, sino también a la redefinición del concepto de educación y escolarización, considerando que las posibilidades por aprender se encuentran distribuidas entre los diferentes sistemas de conocimiento de la sociedad. Además de que más allá de la cantidad de conocimientos que una persona pueda tener, las capacidades por aprender y generar aprendizajes son la clave para la renovación de los sentidos y significados sobre aquello que se aprende. Por tal es indispensable que los actores, implicados en los procesos educativos y escolares, replanteen su grado de participación en los cambios que se necesitan para el enriquecimiento y personalización del aprendizaje.

1.2.2. Las trayectorias personales de aprendizaje (TPA)

El estudio de las TPA surge del interés por comprender cómo los estudiantes inician y sostienen su participación en actividades que promueven su aprendizaje en dominios específicos y fuera del contexto educativo formal. Proceso mediado por el engagement¹¹ o compromiso por el aprendizaje en diferentes escenarios, tiempos y redes de apoyo.

Por tal, el estudio de las TPA requiere identificar las actividades ocurridas en las comunidades de práctica (definidas como grupos de afinidad basados en actividades de interés común) donde el individuo desarrolla experiencias que lo llevan a participar de oportunidades continuas de aprendizaje. En este sentido es relevante el concepto de "islas de competencia/pericia/experticia" entendido como los espacios donde se desarrollan situaciones de aprendizaje y conocimiento compartido entre las redes sociales en las que el aprendiz está implicado. Situación que crea contextos, escenarios y oportunidades de aprendizaje y fomenta los intereses y desarrollo de la identidad del aprendiz por vías únicas.

Por otra parte, la noción de "trayectoria" es un instrumento analítico enfocado a entender las actividades de aprendizaje, en el tiempo-espacio, así como la conformación de la identidad del aprendiz como una capacidad para interpretar y utilizar los recursos del entorno a través de formas de acción concretas. En otras palabras la noción de trayectoria sirve para identificar las rutas de aprendizaje por las que pasa una persona (Barron, 2006, 2010; Erstad, Gilje, Arnseth, 2013).

Una TPA se encontrará ubicada entre la interconexión de las comunidades de práctica del individuo y bajo un espacio y tiempo prolongados a lo largo y ancho de la vida¹². Visto así, el aprendizaje se produce entre las conexiones de las

¹¹ Este concepto refiere al interés amplio y sostenido del aprendiz por actividades que involucran el aprendizaje de alguna temática en particular, reflejada en la construcción de un profundo conocimiento a través de diferentes escenarios, trayectorias y redes sociales de apoyo y que están enmarcadas en la participación en comunidades de práctica dentro y fuera de la educación formal. A lo largo del texto se tomará tanto el concepto de compromiso, interés o engagement como conceptos que refieren a la definición señalada (Barron, 2010; Chen, Lambert, Guirdry, 2010).

¹² A lo largo de la vida se entienden a los aprendizajes que se desarrollan continuamente en la vida personal y que implican la interacción con instituciones como la familia, trabajo, comunidad, escuela, entre otros. Los aprendizajes a lo largo de la vida se desarrollan continuamente en la trayectoria de vida personal y se manifiestan en contextos formales e informales (Barron, 2006, 2010; Eliasa, 2012).

actividades, contenidos y comunidades de aprendizaje de las personas. En este sentido el estudio del aprendizaje ha de abarcar la relación de todos estos elementos, que de manera situada y distribuida, orientan los intereses personales del sujeto y que van evolucionando a lo largo del tiempo.

En otras palabras las TPA refieren al conjunto de experiencias individuales de aprendizaje, que ocurren en diferentes nichos o contextos a lo largo y a lo ancho de la vida, y que implican la construcción de la identidad del aprendiz. Es la ruta por la que se van trazando gustos e intereses en relación a las posibilidades que ofrece el entorno. Dichos aprendizajes son desarrollados por medio del engagement personal que se vincula y constituye por la influencia y posibilidades de desarrollo que ofrecen otros expertos; tal es el caso de la familia, grupo de amigos o vecinos, etc.

Cabe destacar que estos aprendizajes pueden o no estar relacionados con los desarrollados en la escuela por lo que se podría considerar que ésta ya no es el único lugar para aprender. En este sentido cabría preguntarse cuál es su relación respecto a los contextos informales de aprendizaje así como con las TPA. Reflexión que se presenta en el siguiente apartado.

1.2.3. El aprendizaje a lo largo y ancho de la vida

Desde el contexto de cambio en la definición del aprendizaje el papel de la escuela estriba en crear posibilidades de acceso a las ideas, conversaciones, herramientas y redes sociales de los contextos informales de aprendizaje con el objetivo de enriquecer el desarrollo de las personas. Esta consideración supone estudiar la vida de los alumnos a través de unidades de análisis que incluyan la "rutina diaria" en relación a las actividades que se tienen en los distintos contextos en los que participa el aprendiz.

Visto así, el papel de la escuela tendría que apoyar y desarrollar las TPA y promocionar estos aprendizajes como elementos de motivación y conexión entre aquello que se desarrolla en la escuela y en los contextos de educación no formal. Se trata, sin duda, de un tema polémico que implica un replanteamiento importante sobre las funciones del centro escolar. Puesto que el objetivo es la búsqueda de oportunidades de aprendizaje para que los alumnos fortalezcan sus intereses y satisfagan sus necesidades individuales de aprendizaje bajo la responsabilidad compartida de la escuela y el resto de los agentes sociales (Coll, 2010a).

Lo que interesa es entender cómo sucede el aprendizaje a través del análisis de las características de los aprendices, los contenidos de aprendizaje y el uso que le dan al mismo. Ante la implicación de las personas, en espacios variados de aprendizaje, un desafío es comprender la dinámica que se da en las transiciones del conocimiento en diferentes espacios, tipos y contextos de aprendizaje. En otras palabras, las conexiones del aprendizaje, entre un espacio y otro, es una problemática que se complejiza dadas las condiciones de la SC, más aún el tema de cómo relacionar los aprendizajes de la escuela con los de la vida cotidiana (Illeris, 2009).

Desde esta óptica la personalización del aprendizaje es fundamental tanto fuera como dentro del centro escolar así como la utilización de las TIC para el logro de tal objetivo. Puesto que se podría acortar la brecha entre lo que las escuelas ofrecen y lo que los estudiantes desean aprender. Oportunidad que está siendo desaprovechada dado que los alumnos ya están utilizando las TIC por cuenta propia y para temas de su interés (Speak Up, 2012).

1.2.4. Escuela, educación y aprendizaje: perspectivas de interconexión y retos de cambio

Ante este escenario, algunos autores han postulado que la escuela ya no es el único agente ni el más importante para la transmisión y el aprendizaje de saberes.

Ello se debe, en parte, a que los sujetos pueden aprender casi en cualquier momento y espacio, mediante el uso de las TIC digitales debido a sus características de movilidad y ubicuidad, así como por la utilización simultánea y convergente de diversos lenguajes (Coll, 2013b). Entiéndase así que, el uso de las TIC coadyuva al desarrollo del aprendizaje más allá de los contextos de educación formal, puesto que es el mejor medio de conexión y generación de flujos de información y conocimiento entre las oportunidades y contextos de aprendizaje del sujeto. Esta situación conlleva que se reconozcan, precisamente, nuevos contextos educativos y, por ende, contribuye a la consolidación de una nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2006, 2010; Coll, 2013a).

En otras palabras, las posibilidades y recursos de aprendizaje se encuentran distribuidos y situados entre los diferentes sistemas de conocimiento de la sociedad. Lo que implica una nueva visión sobre la interconexión del individuo con su contextos, ya sean físicos o virtuales, como una de las características fundamentales de la SC (Moreno-Jiménez et al., 2014). Situación que provee oportunidades únicas de aprendizaje dada la configuración y distribución de actividades, recursos materiales y relaciones interpersonales entre los distintos niveles de interacción (Looi, 2001; Barron, 2006). Por lo tanto, el reto es encontrar nuevas formas de comprender las interconexiones y la formación de redes entre los distintos mundos de la vida. Circunstancia que ha acrecentado el interés por estudiar la manera en que el aprendizaje y el conocimiento se trasladan de un entorno a otro, y por conocer cómo los alumnos experimentan este proceso en sus vidas cotidianas, tanto en el espacio físico como virtual. Este fenómeno se ha estudiado focalizando el estudio en el desarrollo de sistemas holísticos basados en el aprendizaje e-learning. (Arregui, Martín & Gonçalves, 2011; Erstad, Gilje & Arnseth, 2013).

Desde este contexto, la escuela y la educación tienen nuevos debates sobre cómo crear posibilidades de acceso a las ideas, conversaciones, herramientas y redes sociales de los contextos informales de aprendizaje y con el objetivo de enriquecer

el desarrollo de las personas. Se trata sin duda de un tema polémico que implica un replanteamiento importante sobre las funciones de la escuela, ya que el reto es la búsqueda de oportunidades de aprendizaje para que los alumnos fortalezcan sus intereses y satisfagan sus necesidades individuales contando con la responsabilidad compartida del centro escolar y del resto de los agentes sociales (Coll, 2010a). En este marco, pensamos que los retos y las perspectivas de las instituciones de educación formal se fundamentan en las siguientes consideraciones: a) la importancia del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida; b) la tendencia a la informalización de las oportunidades de aprendizaje; c) la importancia de las trayectorias personales de aprendizaje como vía de acceso al conocimiento; d) la adquisición de competencias genéricas y transversales relacionadas con la capacidad para aprender así como la tendencia creciente de los enfoques curriculares basados en competencias –ECBC- (Coll, 2009b, 2010a); e) la tendencia creciente a la personalización del aprendizaje (Coll, 2013a); f) la reubicación de la escuela en la red de contextos de aprendizaje por los que transitan los alumnos (Coll, 2013b), y g) el efecto de las TIC en la aparición de nuevos entornos educativos (Bustos y Coll, 2010).

1.2.5. Profesores y alumnos: hacia el desarrollo de aprendices competentes

La dinámica de interconexión en la SC genera cambios en las prácticas y actividades educativas, transformando las necesidades por aprender así como los propósitos y objetivos de la acción formadora. Entiéndase así que las necesidades superiores de carácter social, que han ido apareciendo en consonancia a los cambios en la SC, se orientan a la obtención de conocimientos bajo la forma de un proceso de aprendizaje colaborativo basado en la comunicación y mediado por las TIC. En dicho proceso los sujetos -alumnos y profesores-, de acuerdo a las condiciones del contexto y según lo señalado sobre el uso y caracterización de las TIC, desarrollarían un tipo determinado de prácticas educativas así como transformarían sus roles, funciones e identidades. Al alumno se le exige que sea más activo, autónomo y estratégico para generar, determinar y redistribuir su propio itinerario de aprendizaje a través de la interconexión con sus pares y con

los distintos actores y contextos de aprendizaje. Por su parte, la función del profesor sería la de prestar soporte y servir de guía en la construcción de conocimientos y significados de aprendizaje del alumno, a través del desarrollo de ambientes formativos enriquecidos y de la proporción de ayuda educativa ajustada. Efectivamente dicha situación implicaría cambios ajustados a los nuevos requerimientos de la SC, tanto en la enseñanza como en los procesos de formación inicial docente. En lo que toca a la escuela, ésta tendría que ser redefinida en cuanto a su nueva función y organización. Dicha situación implicaría adoptar modelos de gestión, administración y educativos ajustados a las nuevas condiciones de la SC. El interés general sería potenciar el aprendizaje a través del desarrollo de procesos formativos flexibles y dinámicos por los que se alineen tanto los motivos de las instituciones educativas como los de los alumnos (Coll, 2009, 2013b).

En el marco de estas inquietudes pensamos pertinente reflexionar sobre cómo producir una enseñanza que responda a las necesidades de aprendizaje en la SC. Por nuestra parte abordaremos este tema focalizándonos en el análisis de la formación del profesorado, puesto que: a) uno de los factores clave en los buenos resultados de aprendizaje es una enseñanza de alta calidad; b) el papel de los profesores evoluciona en función de los cambios tecnológicos –tales como la cantidad y velocidad de toda la información que circula por los circuitos creados por las TIC y la consiguiente expansión del conocimiento (Tedesco, 2011)- así como de la creciente diversidad social y cultural experimentada en las sociedades; c) el papel de los formadores de docentes es crucial para el mantenimiento y mejora de la calidad de la fuerza laboral docente; d) una buena formación inicial es el principio de un buen ejercicio y desarrollo profesional; y e) que la mejora de los programas de formación del profesorado requiere de la identificación de las competencias para enseñar según las diferentes etapas del desarrollo profesional docente (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2014). Siendo así, el propósito del segundo tema del trabajo es hacer un recorrido sobre algunas perspectivas que apuntan al cambio y mejora de

los procesos de formación del profesorado. Cabe aclarar que en modo alguno hemos agotado todas las referencias sobre el tema, puesto que este trabajo es sólo una aproximación por la que se puedan generar nuevas vías de análisis.

1.3. Enseñar en la Sociedad del Conocimiento

Si el estudio del aprendizaje está siendo reconsiderado también lo han de ser las funciones del profesor así como los objetivos y propósitos de la enseñanza. Sobre todo al comprender la generación y gestión del conocimiento como uno de los ejes fundamentales en la caracterización de un nuevo orden educativo. Y habiendo subrayado que el uso de las TIC propicia que los sujetos puedan acceder a casi cualquier tipo de información se pone en entre dicho las formas en que se había estado enseñando a aprender.

Así que uno de los objetivos de la educación formal será propiciar las condiciones necesarias para que los sujetos puedan desenvolverse con éxito en un ambiente en constante cambio e innovación (Muñoz, 2011). Por lo que se ha de repensar las formas en que el profesor gestiona y produce la enseñanza ya que el aprendizaje, entendido como la base psicológica por la que se construyen los conocimientos que orientan y dan sentido a las acciones, al complejizarse trastoca los mecanismos epistémicos de generación del conocimiento tal y como hemos ido entendiéndolos a la fecha.

Siendo así, el propósito es reflexionar las perspectivas de cambio en la práctica docente en base a dos planteamientos. El primero se plantea sobre qué conocimientos son los más significativos de asimilar por el alumno así como la manera en que el profesor hace la selección y enseñanza de los mismos. Esta interrogante se justifica dada la gran cantidad de flujos de información así como por la variabilidad y cambio constante de los conocimientos y necesidades de aprendizaje,

El segundo implica pensar qué elementos caracterizan una práctica docente que potencie formas más activas de aprender y que sea la referencia para el desarrollo de las habilidades necesarias para la vida. Este cuestionamiento es pertinente en la medida en que los docentes tienen un alto grado de influencia en el desarrollo y producción de las destrezas académicas de los aprendices (Muñoz, 2011; Marcelo, 2007; Coll, 2010b).

Parte de la respuesta, a ambos planteamientos, tiene que ver con que el papel del profesor ha de transitar del de una autoridad que distribuye conocimientos al de un sujeto que cree ambientes de aprendizaje complejos implicando a sus alumnos en actividades apropiadas a sus necesidades (Marcelo, 2007). Para ampliar dicha perspectiva hemos de remitirnos a temáticas como la formación inicial de profesores y su relación con el conocimiento, enseñar a aprender desde la perspectiva de la interactividad así como en la gestión de nuevos entornos educativos.

Temáticas que, al estar estrechamente vinculadas, implican pensar sobre las formas en que el maestro concibe y relaciona la teoría y la práctica educativa. En otras palabras, nos referimos al desarrollo de dinámicas educativas coherentes a las características y necesidades de los espacios educativos desde donde se vislumbren nuevas formas de superar la falta de continuidad entre lo que se sabe y lo que realmente se hace (Coll, 2010b).

1.3.1. La formación inicial de profesores y su relación con el conocimiento

Durante la formación inicial han de quedar fijados los principios por los cuales el docente ha de orientar su actividad teórico-práctica. Se trata de propiciar una formación que provea las competencias para desarrollar una trayectoria profesional variada, extensa y flexible ya que el contexto de la SC plantea que los profesores estén en una actividad permanente de formación y aprendizaje.

Por tal cabe preguntarnos cuáles son las características más importantes a desarrollar durante este periodo. Algunos planteamientos indican que el docente ha de distinguirse por su capacidad para construir conocimientos y desarrollar un aprendizaje eficiente a lo largo de la vida, lo que implica pensar la docencia como una profesión del conocimiento (Marcelo, 2007).

En este tenor uno de las características a desarrollar sería la capacidad de relacionar el conocimiento teórico y práctico, planteamiento que sin duda ya ha sido ampliamente debatido. No obstante, consideramos importante su revaloración puesto que la forma en que el profesor produce tal relación se vincula con la manera en que construye el conocimiento y por ende con las acciones de su práctica. Por lo que es importante que en el proceso de formación se asegure el desarrollo de una epistemología por la que los docentes sean capaces de articular el conocimiento teórico y la práctica educativa (Coll, 2010b).

Tal circunstancia plantea que el profesor se relacione con los objetos de conocimiento de manera dinámica, interactiva, innovadora y propositiva de tal forma que contribuya a la innovación sobre las formas en que aprende y conoce el alumno. Se trata, por mínimo, de una visión interactiva en la relación de conocimiento sujeto-objeto así como de un alineamiento entre las características del conocimiento teórico, generado por las ciencias de la educación, y las exigencias propias de la práctica educativa (Coll, 1988). Tal relación habría de derivar en el desarrollo de competencias, habilidades, conocimientos y destrezas acordes a las exigencias epistemológicas del contexto de la SC.

Además de que cuestionarnos acerca del conocimiento como objeto de trabajo e indagación implica reflexionar qué conocimientos son los más relevantes de aprender a enseñar y cómo se han de organizar los procesos por los que se enseña a aprender. Lo que significa el desarrollo de habilidades y estrategias para el manejo y selección de los flujos de información y contenidos de conocimiento.

Situación que requiere el desarrollo de capacidades para comprender, interpretar y procesar la información y el conocimiento de manera más analítica (Rivas, 2004).

Las siguientes preguntas, a nuestro entender, engloban la esencia de la discusión sobre el cambio en la perspectiva epistemológica de los profesores y dejan allanado el camino para futuros planteamientos de investigación sobre la formación docente. Tenemos así que interesa conocer:

- Cómo establece el profesor el proceso de construcción de conocimientos y cómo aborda, gestiona, elabora y vincula el conocimiento teórico y práctico.
- Cómo se va redefiniendo el perfil profesional así como la estructura y dinámica del sistema de actividad durante la formación inicial del profesor.
- Cuál es la capacidad de transferencia de conocimiento del profesor según el tipo de relación epistémica entre lo que tiene que enseñar y las demandas que caracterizan la generación y aplicación del conocimiento por parte de los alumnos.
- Qué características epistémicas ha de tener el profesor para convertirlo en una persona preparada para un aprendizaje eficiente a lo largo y ancho de la vida.

Parte de la respuesta a estas interrogantes implica recurrir a una definición sobre la relación epistémica sujeto-objeto donde se destaque que la construcción del conocimiento es una actividad de interacción del sujeto con su contexto puesto que el conocimiento se encuentra distribuido y situado (Marcelo, 2007).

Para aclarar ambos conceptos hemos de especificar que todo proceso de formación ocurre en un espacio social constituido por intersubjetividades. Esto significa que aprender a enseñar no es un proceso aislado puesto que éste ocurre mediante la interacción entre los elementos del contexto sociocultural y el individuo. Este principio es el fundamento, del que parte la perspectiva de la psicología sociocultural, para establecer que la actividad psicológica de los sujetos es resultado de la relación que éstos tienen sus contextos de referencia.

Así que es por medio de la comprensión de los procesos de interacción social como se puede tener una aproximación más exacta de la relación que desarrollan los sujetos con los objetos de conocimiento. Por lo que queda entendido que el conocimiento se encuentra situado e influido contextualmente por la actividad y la cultura donde se utiliza y por ende se halla distribuido entre los diversos individuos, grupos y ambientes simbólicos y físicos (Marcelo, 2007).

1.4. Conclusiones

El resultado de este trabajo ha sido la caracterización de la relación SC-educación como la interconexión de las distintas variables que componen los contextos de aprendizaje y enseñanza. Siendo así comprendemos sus cambios de la siguiente manera:

- Que en la relación SC-educación el contexto se encuentra interconectado. Situación que implica encontrar nuevas formas de comprender las interconexiones y la formación de redes entre distintos mundos de vida
- Que la dinámica de interconexión genera cambios en las prácticas y actividades educativas, mismos que transforman las necesidades por aprender así como los propósitos y objetivos de la acción formadora.
- Que la dinámica de interconexión genera nuevos entornos educativos donde discurren las experiencias colectivas e individuales de los individuos.
- Que las posibilidades y recursos por aprender se encuentran distribuidos y situados entre los diferentes sistemas de conocimiento de la sociedad. Esta situación implica reconocer que los contextos, ya sean físicos o virtuales, proveen al individuo de oportunidades únicas por aprender debido a la configuración y distribución de actividades, recursos materiales y relaciones interpersonales.
- Que el uso de las TIC posibilita el desarrollo del aprendizaje fuera de los contextos de educación formal puesto que es el mejor medio de conexión de todas las oportunidades y contextos de aprendizaje. Situación que genera nuevos flujos de información y conocimiento fuera de la escuela.

- El aprendizaje de conocimientos específicos ya no es preponderante puesto que la capacidad por generar nuevas estrategias para aprender es ahora el objetivo fundamental.
- La conclusión anterior implica la adopción de modelos de práctica e investigación educativa ajustados a las condiciones de los contextos socioculturales para potenciar el desarrollo y aprendizaje humanos a través de procesos formativos flexibles y dinámicos.
- Por último, es necesario repensar y redefinir la función y organización de la escuela como un espacio integrador de contextos y aprendizajes.

Pensamos que al momento tenemos parte del desarrollo de un ejercicio que transita hacia la construcción de un análisis más profundo. Por lo que será menester de la investigación educativa ahondar en temáticas desde donde se comprenda que los sujetos construyen su aprendizaje y conocimiento en el marco de la interactividad. Por lo que el siguiente paso es construir un modelo de investigación por el que podamos comprender dichos cambios sin obviar la compleja naturaleza epistemológica del contexto de la SC.

En ese entendido es como pensamos necesario abordar el estudio de temáticas como:

- Los procesos de cambio en el estudio y definición del aprendizaje. La premisa estriba en que el estudio del aprendizaje no se ha de centrar en el individuo sino en la dinámica de las relaciones entre los participantes y el ambiente. Lo que implica una comprensión sobre la interrelación de los significados, usos y flujos de la información, conocimiento y aprendizaje en las vidas cotidianas de los aprendices (Barron, 2006, 2010).
- Las vías e instrumentos por los cuales se puede habilitar la conexión del contexto escolar con otras instancias. Puesto que se requieren nuevas rutas de análisis para entender cómo las personas entran y salen de diferentes contextos para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Comprender este fenómeno permitiría entrever nuevas respuestas a las preguntas de qué, dónde, cuándo, con quién, por qué y para qué aprender.
- Los procesos de interactividad educativa mediados por las TIC. Al respecto entendemos la manera en que se modifican las prácticas y procesos educativos por la presencia y uso de las TIC. Más aun tomando como base

que un artefacto técnico no determina patrones de uso fijos y predeterminados. Entiéndase así que el modo de uso así como las formas en que los usuarios visualizan las posibilidades y riesgos del mismo dependen no sólo de la arquitectura técnica de las TIC sino también del significado atribuido a su diseño y alcances (Sagástegui, 2007).

- La formación del docente. Esta temática queda justificada en la idea de que el profesor tiene que redefinir sus objetivos de enseñanza en la consideración del desarrollo de procesos educativos situados en la cognición en la práctica, el análisis de la actividad escolar así como por los procesos de influencia educativa. El propósito de este tipo de temáticas de investigación sería incidir en los cambios que se requieren para producir una mejor alineación y relación entre el conocimiento teórico y la práctica educativa.

Bibliografía

- Acevedo, B. A., Linares, y Cachay, C. (2009). *La economía y la sociedad del conocimiento. Hacia la tercera revolución: La información Industrial Data*, 12 (Julio-Diciembre): Consultado el 21-04-2012 en: http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=81620150002_ISSN 1560-9146
- Arregui, E. A., Martín, A. R. y Gonçalves, F. R. (2011). "Ecosistemas de formación blended-learning para emprender y colaborar en la universidad. Valoración de los estudiantes sobre los recursos". *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(4), 7-24. Consultado el 21-05-2014 en <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/8523>
- Banks, J. A., H. Au, K., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E. W., Gutiérrez, K. D., Heath, S. B., Lee, C. D, Lee, Y, Mahiri, J., Nasir, N. S., Valdés, G., Zhou, M. (2007). *Learning: in and out of school in diverse environments*. Washington: LIFE Center and Center for Multicultural Education. Consultado el 02-06-2013 en <http://www.life-slc.org/> <http://depts.washington.edu/centerme/home.htm>
- Barron, B. (2006). "Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective". *Human Development*, 49, 193-224. Consultado el 21-05-2014 en <http://www.karger.com/Journal/Home/224249>
- Barron, B. (2010). *Conceptualizing and tracing Learning Pathways over Time and Setting*. NSSE Yearbook, 109 (1).
- Bustos Sánchez, A., & Coll Salvador, C. (2010). "Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184. Consultado el 25-12-2013 en http://scholar.google.es/scholar?q=bustos+y+coll+2010&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Castells, M. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Barcelona: Paidós.
- Chen, P. D., Lambert, A. D., Guirdry, K. R. (2010). "*Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement*". *Computers & Education*, 54, 1222-1232. Consultado el 24-09-2012 en <http://www.scopus.com/home.url>

- Cole, M. & Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida en Salomon, G. (Ed.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu,
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2009a). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares en A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll Coords.), *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza* (pp. 101-112). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Coll, C. (2010a). "Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas". *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 44-66. Consultado el 06-06-2013 en http://www.psyed.edu.es/grintie/proGrintie/CC_2010_PensamientoIberoamericano.pdf
- Coll, C. (2010b). "La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico". *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 151-159. Consultado el 07-03-2014 en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037010791114553#.UxnNBfI5OSo>
- Coll, C. (2013a). "El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje". *Aula de Innovación Educativa*, feb, 31-36. Consultado el 23-11-2013 en <http://www.grao.com/revistas/aula>
- Coll, C. (2013b) La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación en Rodríguez Illera, J.L. (Comp.) *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Consultado el 19-03-2014 en <http://www.ub.edu/seasd/descarregues/>
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Coll, C. (2009b). "Los enfoques curriculares basados en competencias (ECBC) y el sentido de aprendizaje escolar". Congreso Mexicano de Investigación Educativa -COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, 21-25. Septiembre de 2009. Conferencia magistral.
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M^a J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Daniels, H. (2013). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, S. (2011). "Información y Sociedad del Conocimiento en América Latina". *Biblioteca Universitaria*, 14 (Enero-Junio). Consultado el 21-03-2014 en <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28521141003>
- Ducoing, P., (2011) La eficacia versus la emancipación del sujeto. En P. Ducoing., (Coord.). *La formación de profesores en Pensamiento crítico en educación*. México: UNAM/ IISUE/AFIRSE (2011).

- Eliasa, E. I. (2012). "Counsellor roles on students' lifelong learning understanding (A psychological study based on ecological system theory)". *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 46, 5703-5706. Consultado el 26-06-2012 en <http://www.sciencedirect.co>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Consultado el 03-01-2012 en <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1999). "Expansive Visibilization of Work: An Activity-Theoretical Perspective". *Computer Supported Cooperative*. No. 8, 63-93.
- Erstad, O., Gilje, O., Arnseth, H. (2013). "Vidas de aprendizaje conectadas: jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios". *Comunicar*, 40 (20), 89-98. Consultado el 19-05-2014 en <http://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/index>
- Fuentes, O., (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente en R, Ramírez (Coord.). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Senado de la Republica/Instituto Belisario Domínguez.
- García, L., Moreno, J. "Economía y democracia en la sociedad del conocimiento". *Estudios de Economía Aplicada*. 2008, 26 (Agosto). Consultado el 21-03-2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30113187010> ISSN 1133-3197
- García, S. J., Castillo, R, A., Aguilera, T, J. (2008). "Sociedad del conocimiento y políticas neoliberales: la escuela bajo acoso". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2008, XXXVIII (Sin mes). Consultado el 21-03-2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27012437003> ISSN 0185-1284
- Giddens, A. (1997). *Política, sociología y teoría social: reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona, Paidós.
- Guevara, G., (2013). La agenda de la reforma de la educación básica en R, Ramírez. (Coord.). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. México: Senado de la Republica/Instituto Belisario Domínguez.
- Illeris, K. (2009). "Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside schools be bridged?". *International Journal of Lifelong Education*, 28: 2, 137-148.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2014). Conclusiones sobre formación docente eficaz en *Intefblog*. Consultado el 15-06-2014 en <http://blog.educalab.es/intef/2014/05/26/conclusiones-sobre-formacion-docente-eficaz-consejo-union-europea-mayo2014/#sthash.aNeud46A.dpuf>
- Jonnaert, P. Barrette, D. Masciotra y M. Yaya. (2008). "La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3 (3). Consultado el 19-06-2014 en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15091/1/rev123ART3.pdf>
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S & Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu,

- Lave, J., y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Looi, C. K. (2001). "Enhancing learning ecology on the Internet". *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 13-20. Consultado el 19-05-2014 en <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2729.2001.00155.x/abstract;jsessionid=54CEF38E4F991706E1E960931B0BFE4B.f04t04>
- López, M. (2007). La sociedad del conocimiento y las Universidades en Latinoamérica. En Cardenas, M. y Mora, M. (coords.), *Ciberoamérica. Escotomas y fosfenos 2.0*. Barcelona: Editorial UOC.
- Marcelo, C. (2007). "La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes". *Olhar de professor*, 10(1). Consultado el 26-02-2014 en http://scholar.google.es/scholar?q=la+formacion+docente+en+la+sociedad+del+conocimiento+y+la+informacion%3A+avances+y+temas+pendientes&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Mercado, E., (2006) "¿Identidad y vocación en crisis? Entre el compromiso, la obligación y el gusto por ser maestro". *Revista Consentidos*. No. 15, septiembre-diciembre, México.
- Mercado, E., (2007) *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. México, Plaza y Váldes.
- Moreno-Jiménez, J. M., Cardeñosa, J., Gallardo, C., & De La Villa-Moreno, M. Á. (2014). "A new e-learning tool for cognitive democracies in the Knowledge Society". *Computers in Human Behavior*, 30, 409-418. Consultado el 18-05-2014 en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563213001398>
- Muñoz, H. (2011). "La universidad mexicana en el escenario global". *Perfiles educativos*, 33(SPE), 21-33.
- Narro, J. (2011). Declaratoria inaugural. En *México en los escenarios Globales: una visión prospectiva; Universidades y sociedad del conocimiento*. Consultado el 04-04-2010 en http://www.escenarios.unam.mx/_21.html
- Navarra, P., y Martínez, J. (2006). *La organización del conocimiento en Internet*. Barcelona: Editorial UOC.
- OCDE. (2010). *Competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*. París, Instituto de Tecnologías Educativas, OCDE. Consultado el 14-06-2014 en http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf
- OECD. (2012). *Connected Minds: Technology and Today's Learners, Educational Research and Innovation*, París, OECD. Consultado el 09-04-2014 en <http://dx.doi.org/10.1787/978926411101>
- Radzikhoskii, L.A., (1997). "Naturaleza social de la actividad: definiciones, fenómenos y mecanismos". *Escritos de psicología*. No.1, pp. 31-38.
- Rayón, L., Escalera, L., y Ledesma, R. (2002). *Ambientes Virtuales de Aprendizaje*. En Instituto Politécnico Nacional, Presimposio Virtual SOMECE. Consultado el 06-01-2013 en <http://www.somece.org.mx/virtual2002>

- Rivas, P. (2004). "La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento". Educere, vol. 8, no 024. Consultado el 25-02-2014 en http://scholar.google.es/scholar?q=la+formacion+docente%2C+realidad+y+retos+en+la+sociedad+del+conocimiento&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Sagástegui, D. (2007). Las tecnologías como medios para el aprendizaje. El programa Enciclomedia en las escuelas primarias mexicanas. En Cardenas, M. y Mora, M. (coords.), *Ciberoamérica. Escotomas y fosfenos 2.0*. Barcelona. Editorial UOC.
- Salomon, G. (2001). Introducción del compilador. In Salomon. En G, Salomon. (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 11-22.
- Sandoval, R. (2008). "Transición a la sociedad del conocimiento. Reflexiones desde el interculturalismo". *Innovación Educativa*, 8 (Julio-Septiembre). Consultado el 21-03-2012 en <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179420816003> ISSN 1665-2673
- Speak Up. (2012). *Mapping a Personalized Learning Journey – K-1 Students and Parents Connect the Dots with Digital Learning*. Irvine: Project Tomorrow.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica de Argentina.
- Tedesco, J. C. (2011). "Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI". *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 31-47. Consultado el 19-03-2014 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689938>
- UNESCO, (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. París: Ediciones UNESCO. Consultado el 24-03-2014 en <http://redecu.uach.mx/contexto/INTRODUCCION.%20Hacia%20las%20sociedades%20del%20conocimiento.pdf>
- Villanueva, J. y Bustamante, S. (2009). "Aproximación crítica a la idea de globalización y sociedad del conocimiento. Hacia la Construcción de una Teoría Primaria". *Investigación y Postgrado*, 2009, 24 (Enero-Abril). Consultado el 21-03-2012 en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=65815763008> ISSN 1316-0087

Capítulo 2

El socioconstructivismo: movimiento teórico para un mundo en cambio

Introducción

Las conclusiones derivadas sobre la relación SC-educación plantean la necesidad de profundizar y desarrollar rutas alternativas para el estudio de las prácticas y procesos educativos. La tesis central estriba en considerar los cambios identificados como resultado de una dinámica sociocultural donde la relación del individuo con su ambiente es de una alta interactividad e influencia recíproca. Situación que corresponde a la gran diversidad de contextos interconectados donde prevalece una considerable diversidad de sentidos y significados sobre lo que los actores van construyendo y otorgando a sus acciones y aprendizajes.

Tal circunstancia implica generar una reflexión ajustada a las condiciones reales de la actividad educativa, ya que no se trata sólo de asumir el discurso de la SC como una condición inevitable. Se trata, más bien, de mirar con carácter crítico las condiciones de la vida social con el afán de aprehender la realidad concreta que se vive. Y en particular lo que toca al análisis de las necesidades, motivos y objetivos de la actividad educativa con el propósito de priorizar y adecuar estrategias que respondan a las necesidades de cada sociedad.

En este sentido el interés es describir y explicar los fenómenos educativos desde una perspectiva que desarrolle una visión de vinculación macro-micro y por la que se relacionen las partes con el todo. Desafío que sin duda impele a que todo ejercicio de investigación educativa ha de reconsiderar los escenarios escolares como contextos a los que hay que respetar, comprender y transformar en concordancia a sus necesidades específicas. El debate implica reconocer que no es suficiente adherirse al discurso de la SC si no se han desarrollado

investigaciones sobre la actividad educativa, como vía de definición y descripción de las condiciones concretas del contexto sociocultural. Por lo que no es aconsejable asumir motivos y objetivos que no correspondan a las auténticas necesidades de la comunidad.

Siendo así, la vía preferente para estudiar los procesos educativos es la perspectiva del constructivismo social, puesto que este enfoque explica el desarrollo de los seres humanos como un conjunto de procesos conectados al dinamismo y actividad de los contextos sociales. En otras palabras, el enfoque sociocultural reivindica al individuo como un sujeto activo y dinámico dentro de su contexto, capaz de transformar sus condiciones de vida a través del desarrollo y expresión de su comportamiento, cognición y emoción. Se trata de considerar la capacidad de cambio e interacción permanente del individuo como un proceso continuo de conocimiento de su contexto.

2.1. Los estudios socioculturales en educación

Por ende es prioritario comprender que el ser humano es dinámico en su naturaleza, razón por la cual hemos de transitar de creencias y prácticas educativas, que aun apuestan a viejas perspectivas teóricas, a una concepción del individuo y su contexto como un proceso de complejidad e interacción recíproca. Es necesario desarrollar procesos ajustados de cambio a través de una metodología que ayude a identificar las posibilidades de transformación real de los sujetos y colectivos con el objetivo de posibilitar el desarrollo armónico y equilibrado de la vida humana.

Es por lo anterior que en este capítulo se exponen dos argumentos por los que se recomienda el desarrollo de los estudios socioculturales. El primero, aborda la diferenciación entre la perspectiva sociocultural y conductual. El segundo, estriba en reconocer los propósitos que orientan el desarrollo de este tipo de estudios hacia ciertas temáticas de investigación. Cabe aclarar que en modo alguno se

trata de una especificación definitiva, más bien es un acercamiento que ha de derivar en trabajos y desarrollos futuros que sienten las bases teórico-metodológicas para la renovación, innovación y desarrollo de los procesos educativos que exigen las necesidades de los aprendices del siglo XXI.

2.1.1. La influencia de la perspectiva vygotskyana en el estudio de las prácticas educativas

El supuesto fundamental de la teoría sociocultural es que el ser humano no puede existir ni desarrollarse sino como una prolongación de su mundo social. Este supuesto implica que las funciones mentales superiores (como la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento verbal y conceptual, así como las emociones complejas) no podrían entenderse en su constitución sin la contribución constructora de las interacciones sociales. Idea que posibilitó a Vygotsky formular una propuesta teórica sobre la relación dialéctica de los fenómenos intersíquicos e intrapsíquicos como clave para la internalización de la realidad (Vygotsky, 1988).

En la teoría sociocultural vigotskiana son los factores sociales, y no los biológicos, los que juegan un papel fundamental para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Entiéndase así que la relación del individuo con pequeños grupos produce una transición de la influencia social externa a una interna y *que tiene como vía la esfera socio-comunicativa de la actividad humana*. Este proceso tiene una serie de mediadores, como la internalización, la zona de desarrollo próximo y la apropiación, que al producir un juego entre el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico contribuyen a regular el comportamiento individual a través del desarrollo de una serie de interiorizaciones psicológicas que constituyen la consciencia sobre la realidad (Wertsch, 1988).

En este sentido el aprendizaje es fundamental, ya que media la interacción entre el niño y el adulto, mediante la construcción de una serie de interiorizaciones psicológicas que constituyen la consciencia sobre la realidad. Durante esta etapa

de colaboración el adulto introduce el lenguaje que aparece, como un instrumento de comunicación y de interacción social, en una serie de momentos que van desde la aparición del lenguaje privado, al lenguaje interior y al pensamiento verbal.

El análisis de Vygotsky sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje, en lo que corresponde a la adquisición del lenguaje, nos lleva a comprender su modelo como un proceso natural donde el aprendizaje se manifiesta como un medio que pone a disposición del individuo los instrumentos creados por la cultura. Visto así, el desarrollo del hombre no se reduce únicamente a los cambios que acontecen en el interior del individuo sino también por la producción de instrumentos exteriores que son utilizados para producir cambios interiores (psicológicos) (Vigotsky, 1995).

Dichos instrumentos son productos culturales que han de ser entendidos como factores de prolongación y amplificación de las cualidades humanas, y que comprenden a la lengua escrita y hablada, los rituales, los modelos de comportamiento, las obras de arte, los sistemas de conceptos científicos, las técnicas que ayudan a la memoria o al pensamiento, los instrumentos que fortalecen la movilidad o la percepción humana, etc. La función más importante de estos instrumentos se da en el sentido de los distintos sistemas semióticos por lo que se expresa su funcionamiento además del elemento de comunicación y función individual que cumplen.

En resumen, la perspectiva vigotskyana nos lleva a definir al aprendizaje como un proceso que dispone de instrumentos y herramientas semióticas que, creados por la cultura, transforman la actividad humana y la interiorización de la realidad. Que los signos, al ser conductores de la influencia humana, influyen sobre la conducta de uno mismo y la de los demás. Y que la actividad conjunta entre personas va constituyendo el andamiaje psicológico por el cual nos vamos apropiando de los

motivos de la actividad derivando en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Ahora bien, cabría preguntarnos cuál es la relación de la teoría sociocultural con el estudio de los procesos educativos. Para responder a este cuestionamiento se exponen, en el siguiente apartado, las características de la perspectiva de la interactividad educativa con el objetivo de subrayar la noción de interactividad como vía de acceso al análisis de las prácticas educativas y su vínculo con el análisis del discurso.

2.1.2. Del conductismo al socioconstructivismo: transiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje

Típicamente los modelos sobre el estudio de la enseñanza y el aprendizaje se han focalizado de manera aislada, ya sea sólo en las actividades de los alumnos, de los profesores o de los instrumentos y contenidos educativos. Lo anterior con el propósito de identificar causas y efectos que metodológicamente puedan ser cuantificados y estandarizados. Esta perspectiva ha sido definida como la investigación proceso-producto dado su interés en la identificación de la correlación entre el comportamiento del profesor, entendido como la variable del proceso, y el resultado del aprendizaje en los alumnos, visto como el resultado del rendimiento escolar o la variable del producto del aprendizaje. Sin embargo, y no obstante su uso extendido en la educación, esta perspectiva omite la posibilidad de que el conocimiento escolar sea entendido como resultado de una construcción de significados y sentidos mediados por la actividad conjunta entre profesores, alumnos y contenidos de aprendizaje así como por las características socioculturales del contexto (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

En contraste, y a raíz del auge de teorías y modelos constructivistas, se ha planteado que el aprendizaje es un proceso constructivo de esencia interpersonal con una fuerte dinámica lingüística y comunicativa. Desde esta perspectiva los procesos interpsicológicos, ya señalados en el primer apartado, así como los

procesos afectivos, emocionales y motivacionales, han de ser considerados como parte de un proceso educativo dinámico e interactivo donde la actividad constructiva de los actores es pieza fundamental para comprender las actividades desarrolladas en el aula.

En otras palabras, es necesario enfatizar el estudio de los procesos educativos desde el entendimiento de la dinámica interactiva y co-constructiva del conocimiento entre profesor y alumno. De igual manera con el estudio de los mecanismos y procesos interpsicológicos que dan cuenta de las formas de estructuración y construcción de significados durante el desarrollo del aprendizaje, puesto que los procesos educativos son dinámicos, interactivos y complejos. Además, dicha perspectiva conecta lo global con lo local como vía para comprender la naturaleza íntima y singular de los procesos del desarrollo humano. Por lo que la relación que guarda esta orientación con el aprendizaje puede verse concretada ya sea en el marco explicativo de la zona de desarrollo proximal, el estudio del discurso educacional, el análisis ecológico del aula así como en los estudios de la teoría de la actividad (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

Desde esta perspectiva los procesos de interactividad son abordados como las formas de organización de la actividad educativa puesto que (Coll, Onrubia y Mauri, 2008):

- a) La interactividad destaca la articulación e interrelación de las actuaciones del profesor y los alumnos en una situación concreta de enseñanza-aprendizaje.
- b) La interactividad refiere a las actuaciones interrelacionadas de los participantes con respecto a un contenido específico o a una determinada tarea de aprendizaje.
- c) La interactividad le otorga relevancia a la dimensión temporal de los procesos de enseñanza-aprendizaje así como a los intercambios comunicativos cara a cara entre profesor y alumno.
- d) Desde la noción de interactividad se asume que las actuaciones interrelacionadas de los participantes, en torno a una tarea o contenido de

aprendizaje, se construyen a medida que se desarrolla el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.

- e) La interactividad se regula de acuerdo a un conjunto de normas y reglas que determinan quién puede decir o hacer algo, cuándo, sobre qué y respecto de quién, situación que determina la estructura de la participación (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

Entiéndase entonces que la diferencia entre el modelo conductual y el socio-constructivista no sólo es de forma sino de fondo. Por lo que todo proceso de investigación educativa, que se oriente a una transformación y conocimiento de la realidad, tendrá que considerar el dinamismo e interactividad con que los sujetos van desarrollando su noción del mundo.

Al respecto Loewenberg y Fornazi (2007) plantean que la investigación educativa tiene una serie de retos derivados de los efectos de la globalización y la revolución digital. Su planteamiento considera que los procesos de educación formal tienen que responder a retos complejos sobre la diversidad de las formas en que la gente necesita aprender. El cuestionamiento, que surge de esta idea, es de qué manera la educación puede renovar sus perspectivas para ponerse en sintonía con las dinámicas de las sociedades actuales.

La propuesta, en principio, es reconocer que la educación no es una actividad que se pueda desarrollar bajo el sentido común y con los mismos paradigmas puesto que las implicaciones son más complejas. Lo que se requiere es el reconocimiento del conocimiento experto en educación, lo que implica un cambio sobre la perspectiva acerca de las relaciones, interacciones y actividades entre los actores educativos, y en específico una re-conceptualización sobre el papel de la investigación en educación.

De esta consideración surge la propuesta acerca del triángulo instruccional que define a la educación como una actividad deliberada y orientada al desarrollo de habilidades de aprendizaje bajo la consideración de la relación e interacción, de profesores, contenidos y alumnos, a lo largo del tiempo y en conexión con los

ambientes que rodean al contexto educativo formal. Desde esta perspectiva se crea cierta relación con la noción de interactividad y se tiende un vínculo con una perspectiva integrada de investigación en educación.

Al concebir de manera interconectada a los actores y actividades en la educación la investigación ha de tratar de igual manera sus temas de estudio. Por lo que ha de enfocarse en la identificación de todas las interacciones y no sólo de algunos de sus elementos. El propósito es generar procesos de investigación que se conecten a todos los componentes del triángulo instruccional de manera tal que se pueda hacer una extensión y vinculación, no sólo con lo que sucede en el aula, sino también con aquellos contextos que rodean a la escuela (Loewenberg y Fornazi, 2007).

2.1.3. Sobre los propósitos, alcances y temáticas de los estudios socioculturales en educación

El proceso de conocimiento, desde la teoría sociocultural, implica transformaciones sobre la realidad concreta. Desde esta perspectiva la producción de investigación educativa implica que el investigador asuma un papel de transformador activo de la realidad produciendo ese cambio de manera consciente y ajustada. Acciones que van más allá de la sola comprensión de un fenómeno puesto que el conocimiento profundo del mismo implica un cambio inevitable en éste. Lo anterior es la base de los procesos de interacción sujeto-objeto, puesto que todo proceso de conocimiento es una co-construcción de significados por lo que toda distinción entre la investigación cualitativa o cuantitativa queda superada dado el orden epistemológico, que implican los estudios socioculturales, puesto que la única manera de conocer la realidad es transformándola.

Desde estas consideraciones la concepción y diseño de la investigación educativa se caracteriza como un artefacto de transformación de los sistemas de actividad; artefacto pensado y aplicado desde su acepción como herramienta psicológica.

Desde esta óptica la investigación es pertinente, siempre y cuando, se desarrolle como vía de cambio sobre el sistema de actividad. Por lo que, y no obstante el nivel al que éste dirigida la investigación (descripción, análisis, explicación, correlación, etc.), toda transformación responderá a la comprensión dialéctica de la realidad.

Por ende, los objetivos de los estudios socioculturales serán comprender y definir al aprendizaje como situado, en la práctica, la comunicación, la co-construcción de sentidos y significados así como en la transmisión sociocultural de los contenidos de aprendizaje. Dichos objetivos tendrán que basarse en la perspectiva de la influencia educativa, por lo que será pertinente desarrollar investigaciones sobre metodológicas enfocadas al análisis del discurso educativo, las actividades en la zona de desarrollo proximal así como sobre la ecología del aula o la actividad educativa.

Sobre sus temáticas tenemos que éstas han de quedar comprendidas desde donde los sujetos construyen el sentido de lo que aprenden en el marco de la interactividad y multivocalidad de la negociación y determinación de necesidades y escenarios. En otras palabras, los procesos y prácticas educativos han de quedar comprendidos a través de relaciones sistémicas donde un componente tiene relación sobre los demás y viceversa. En particular se recomienda abordar el estudio de temáticas como:

- Los procesos de cambio en el estudio y definición del aprendizaje. Tenemos así a las trayectorias personales de aprendizaje (TPA) así como los sentidos, motivos y objetivos de la actividad del aprendiz. La premisa estriba en que el estudio del aprendizaje no se centra en el individuo sino en la dinámica de las relaciones entre los participantes y el ambiente. Lo que implica una comprensión sobre la interrelación de los significados, usos y flujos de la información, conocimiento y aprendizaje en las vidas cotidianas de los aprendices (Barron, 2004, 2010).
- Las vías e instrumentos por los cuales se puede habilitar la conexión del contexto escolar con otras instancias. En este sentido se necesitan nuevas vías de análisis para entender cómo las personas entran y salen de

diferentes contextos en la medida en que satisfacen sus necesidades de aprendizaje. Comprender este fenómeno permitiría entrever nuevas respuestas a las preguntas de qué, dónde, cuándo, con quién, por qué y para qué aprender.

- Los procesos de interactividad e influencia educativa mediados por las TIC. Al respecto hemos de entender las maneras en que se modifican las prácticas y procesos educativos a la luz de la presencia y uso de las TIC. Más aun tomando como base que un artefacto técnico no determina patrones de uso fijos y predeterminados. Entiéndase así que el modo de uso así como las formas en que los usuarios visualizan las posibilidades y riesgos del mismo dependen no sólo de la arquitectura técnica de las TIC sino también del significado atribuido a su diseño y alcances (Sagástegui, 2007).
- La formación inicial del formador en educación básica. Dicha temática queda justificada en la idea de que el profesor tiene que redefinir sus objetivos de enseñanza en la consideración del desarrollo de procesos educativos situados en la cognición en la práctica, el análisis de la actividad escolar así como por los procesos de influencia educativa. El propósito de este tipo de temáticas de investigación sería incidir en los cambios que se requieren desde la base de la formación del docente, puesto que en este actor recae la mayor fuerza de influencia sobre los alumnos, compañeros de trabajo y entorno en general.

En lo que corresponde a los propósitos tenemos que todo proceso de investigación tendría que estar asentado en una serie de premisas sobre la relación con la práctica educativa, así como en la comprensión de las relaciones de todos los actores implicados. De tal manera que se logre:

- Generar procesos ajustados de cambio desde una perspectiva interactiva, histórica y dialógica.
- Generar procesos de innovación educativa para la gestión del cambio.
- Construir escenarios de análisis de las condiciones de los contextos educativos (describir lo que se es, los procesos tal y como se viven).
- Construir escenarios de cambio y prospección educativa (lo que se desea, el lugar deseado).
- Construir escenarios de logro de objetivos (cómo llegar a lo que se desea desde un marco de diagnóstico sociocultural).

- Identificar y describir el proceso de transición en el que se encuentra una comunidad educativa.
- Diseñar artefactos de cambio ajustado.
- Generar redes de conocimiento a modo de una metáfora sobre la dialogicidad e interactividad por la cual construimos el orden de la realidad.

Cabe destacar que los propósitos de investigación son establecidos no sólo por los investigadores sino también por los actores educativos que se relacionan de manera directa con el objeto de investigación. En otras palabras, se trata de investigar sobre aquello que es necesario en la práctica educativa. Así, se establece una interacción de alta intensidad, entre los investigadores y practicantes educativos, mediante procesos dialógicos y estructuras de participación.

La orientación anterior puede ser de utilidad para conectar metodológicamente a todos los actores y actividades educativas. De esta manera se podrá establecer un proceso que medie la toma de decisiones y donde prevalezcan los intereses y necesidades de la comunidad escolar así como de otros contextos sociales. Además, cabría pensar en la posibilidad de desarrollar nociones teóricas a partir del desarrollo de ciclos investigativos ajustados a razón de las demandas y aplicaciones prácticas del contexto educativo.

Las consideraciones, en el desarrollo de esta perspectiva metodológica, quedarían entendidas mediante el establecimiento de objetivos de mejora sobre la práctica educativa así como de la construcción de elementos teóricos a partir del desarrollo de aplicaciones prácticas. Así, las actividades estarían determinadas por las necesidades de los sujetos implicados en las prácticas educativas así como por la transferencia de resultados a áreas que se piense requieren de feedback. En cuanto al desarrollo de la investigación se tendría como primera consideración el establecimiento de una problematización compartida entre el investigador y el practicante. Posteriormente la investigación se desarrollaría bajo la observación de

ambos actores y a través de una constante negociación de significados emanados de la interpretación de los resultados. Finalmente, durante todo el proceso, la comunicación entre investigador y practicante, podría estar orientada al reajuste recurrente de todas las etapas del proceso, principalmente en la introducción de los resultados a la práctica educativa (Bauer y Fischer, 2007).

Los temas desarrollados hasta este momento sugieren la posibilidad de integrar y plantear un proyecto de investigación educativa de amplio espectro. Queda contemplada la necesidad de reformular la noción de aprendizaje con la posibilidad de interconectar la práctica educativa y de investigación hacia y entre todos los contextos posibles. Esta consideración se acompaña de dos planteamientos de corte intermedio. Por un lado la referencia, tanto al concepto de interactividad como del triángulo instruccional. La perspectiva es orientar la investigación educativa a la interacción entre alumnos, profesores y contenidos de aprendizaje para comprender integralmente cómo se da la construcción de los significados de aprendizaje.

Conjuntamente, la propuesta del triángulo instruccional comparte, de cierta forma, el planteamiento de la interactividad, pero con el agregado de que una comprensión amplia de los procesos educativos, requiere generar una investigación en educación, como forma de observar la prevalencia de la interacción entre todos los actores educativos. De tal forma queda argumentada la insuficiencia que implica centrarse sólo en el estudio de uno de los ángulos del triángulo instruccional. De esta forma se establece un vínculo interactivo, esta vez entre investigador y practicante, mediante el establecimiento de un ciclo de investigación caracterizado por la prevalencia de las demandas de la práctica educativa así como de la producción de teoría.

2.2. El asesoramiento psicoeducativo: una perspectiva de cambio

Este apartado tiene como propósito responder al cuestionamiento sobre cuál es el papel del proceso de asesoramiento e intervención psicopedagógica en el desarrollo de una educación inclusiva. En este sentido, en la primera parte se hace una exposición conceptual con el objetivo de ordenar el panorama de referencia teórica sobre la definición del proceso de intervención y asesoramiento psicopedagógicos. El objetivo particular es delinear que el proceso de asesoramiento se encuentra fuertemente relacionado con el desarrollo y adquisición de conocimientos y competencias para vivir en sociedad (Mauri y Rochera, 2010). Objetivos que reconocemos coherentes al interés de este trabajo de investigación.

En la segunda parte se hace un recorrido que va desde el espacio comunitario, a la familia, al centro escolar, al aula y la actividad escolar de los alumnos con el interés de ilustrar el complejo vínculo entre sistemas así como los niveles de intervención del asesoramiento. El énfasis es comprender que, en el desarrollo de las competencias para la vida en sociedad, los sistemas educativos tienen que hacer frente al reto de la diversidad cultural así como la inclusión de todos los aprendices. De esta manera, y habiendo mencionado que la educación ha experimentado ciertos cambios en relación a las dinámicas de la SC, la propuesta es responder integralmente a las necesidades de todos los aprendices teniendo como eje orientador la concreción de la inclusión social así como la promoción del éxito escolar como elementos neurálgicos de la calidad educativa (Booth y Ainscow, 2002 en Onrubia, 2009).

En la parte final del trabajo se ofrecen algunas consideraciones con el objetivo de establecer que el cambio necesario en la educación ha de permear en las prácticas educativas como lo sugiere la noción de aprendizaje por expansión. Esta propuesta supone una explicación de cómo los individuos transforman sus modos tradicionales de actuar al interior de contextos culturalmente configurados. De esta forma se amplía el marco de comprensión del asesoramiento psicoeducativo en el entendido de que cambiar los modos de pensar y actuar del educador, el asesor,

el alumno y la familia implica reconocer el peso de las condiciones históricas por las cuales se han venido desarrollando y por las cuales transitan sus prácticas sociales y por ende sus posibilidades de transformación (Engeström, 1987, 1999).

2.2.1. Qué es el asesoramiento psicoeducativo: elementos de orientación teórica

En primera instancia es importante indicar que el modelo de referencia más recurrente en el asesoramiento psicoeducativo ha sido el *clínico*. Fundamentalmente su foco de interés se centra en comprender las dificultades del aprendizaje solo en lo que corresponde a la función del alumno dejando de lado la posibilidad de integrar una explicación sobre el peso de otras variables. Desde esta perspectiva se entiende que tanto las carencias, limitaciones o alteraciones en el desarrollo educativo de una persona responden exclusivamente a razones de tipo personal. Por consiguiente la intervención está orientada sólo al alumno y con el objetivo de encontrar respuesta a los déficits del proceso de aprendizaje mediante la guía u orientación que el experto se pueda proveer.

En contraposición a esta perspectiva se ubica el modelo educativo de orientación socioconstructivista/sistémico. Sus principios teóricos los podemos ubicar en: a) la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1989, en Solé, 1997), y cuyo interés está centrado en el proceso de desarrollo de las personas; b) la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar (Coll, 1990 en Solé, 1997) con interés en el abordaje de los procesos de aprendizaje y c) la escuela sistémica de Palo Alto (Watzlawick, 1980) concentrada en los procesos institucionales.

Así, el modelo socioconstructivista/sistémico se caracteriza como un proceso de construcción conjunta entre los diferentes actores educativos mediante el ejercicio de una participación compartida y corresponsable sobre el objeto y propósitos de la intervención. Y donde cada uno de los participantes, por medio de sus experiencias, emociones, sentimientos y conocimientos sobre la situación que se

intenta resolver, ofrece su propia perspectiva a la resolución del problema. El propósito de esta orientación es producir una resignificación y co-construcción de sentidos sobre aquello que se intenta resolver.

Por tal motivo la intervención y orientación psicoeducativa requieren un alto grado de colaboración; mismo que se verá reflejado en todos los niveles de intervención -comunidad, centro escolar, familia, aula, alumno- por medio de un efecto de cambio sistémico y sobre la consideración de las experiencias, representaciones y actuaciones que realizan los actores educativos en torno a la demanda a resolver. En este sentido el asesor es entendido como un agente de cambio que, con cierto conocimiento acerca del objeto del asesoramiento, mantiene una relación de colaboración flexible e integrada con todos los demás agentes implicados. (Solé, 1997, Solé y Martín, 2011; Onrubia, 2007).

Profundizando más, en lo que refiere a su orientación sistémica, el modelo socioconstructivista entiende al centro escolar como un sistema compuesto de subsistemas y sistemas paralelos que interactúan por medio de una comunicación e influencia recíproca y que va conformando un entramado en constante transformación y con capacidad de adaptación y equilibrio entre sus diversos componentes (Solé y Martín, 2011; Huguet, 2011; Huguet, 2006). Desde esta consideración el asesor trabaja generando zonas de desarrollo próximo, en lo que corresponde a los docentes y alumnos, y zonas de desarrollo institucional en lo que toca al centro escolar en su conjunto. De esta manera la perspectiva sistémica se provee de una comprensión interrelacionada del centro a modo de estrategia para la generación de acciones de mejora en base a una visión compartida de la educación.

El proceso de asesoramiento psicoeducativo está orientado a la producción de una enseñanza inclusiva y de calidad en cuyos propósitos se tiene el desarrollo óptimo de los alumnos. Se trata, pues, de un proceso que produce la apropiación de conocimientos compartidos culturalmente que posibilitan la interacción social

de los aprendices. En otras palabras, la orientación e intervención psicoeducativa es un proceso de ayuda ajustada que apoya a la institución escolar en la consecución y desarrollo de un proyecto compartido, entre los diferentes actores, así como en la generación de cambios en diversos sistemas -centro educativo, aula, alumno y comunidad- (Solé y Martín, 2011; Solé 1997).

Finalmente, y habiendo hecho mención de la prevalencia del modelo clínico y educativo sobre el asesoramiento, podemos llegar a una distinción fundamental sobre la concepción del aprendizaje. Por su parte el modelo educativo entiende al aprendizaje como un proceso constructivo-dialógico cuyo impacto radica en la intervención de múltiples elementos que pueden ser modificables. Por el contrario, desde la perspectiva clínica el aprendizaje depende exclusivamente del alumno dejando de lado, en su explicación, las interacciones que éste pueda tener con su entorno. Desde esta distinción se explica la prevalencia, en el profesorado, de una serie de concepciones sobre el aprendizaje más como un resultado que como un proceso. Por el contrario, se sabe que los profesores con una experiencia en el ámbito de la atención a la diversidad entienden al aprendizaje como proceso en construcción (Huguet, 2011).

Lo anterior hace pensar que aún falta mucho por cambiar en las dinámicas, actividades y prácticas escolares para poder llegar a producir una idea más clara sobre la consideración acerca del trabajo del asesor psicoeducativo. Sin embargo, esta situación ha de ser reconocida como el primer paso en la generación de un trabajo colaborativo, elemento indispensable para el logro de metas coincidentes, y en pro del mejoramiento de la calidad de la educación (Huguet, 2011).

2.2.2. Del espacio comunitario al aula: un recorrido sistémico

El propósito de este apartado es hacer un recorrido que va desde el espacio comunitario, a la familia, al centro escolar, al aula y al alumno con el interés de ilustrar el complejo vínculo entre sistemas. El énfasis es comprender que, en el

desarrollo de las competencias para la vida en sociedad, los sistemas educativos tienen que hacer frente al reto de la diversidad cultural así como la inclusión de todos los aprendices.

2.2.2.1. La comunidad y la familia

Desde la perspectiva ecológica se entiende a la comunidad como un macrosistema constituido por diversos entornos favorecedores en el desarrollo de las personas (Bronfenbrenner 1987 en Solé, 1997), desde esta consideración se asume que en la interacción con la comunidad los sujetos van tendiendo sus trayectorias de aprendizaje. Esto implica que el asesoramiento ha de pactar metas conjuntas y directrices compartidas, entre los diferentes ámbitos en dónde participa el alumno. El resultado sería producir una resignificación de los aprendizajes más allá del contexto escolar. Lo que significa abrir el proceso de asesoramiento a la comunidad en el entendido de producir una escuela para todos (Bassedas, 2011).

Bajo la misma idea, la inclusión educativa podrá darse en la medida en que los diferentes actores sumen esfuerzos mediante la reducción de las barreras de participación y aprendizaje ampliando los niveles de participación hacia espacios como el de la salud y de los servicios sociales; por lo que es necesario la consolidación de estructuras que permitan la participación y el encuentro entre contextos. Bajo este planteamiento es importante preguntarse cuál es el rol del asesor, más aun cuando tradicionalmente se ha abordado el proceso de asesoramiento desde el enfoque clínico (Solé y Martín, 2011).

Al respecto tenemos que, y bajo la consideración de la noción de las prácticas de inclusión (Ainscow, 2001 citado en Bassedas, 2011), el asesoramiento ha de abordar el contexto comunitario desde una perspectiva diferente y desde la cual la comunidad adquiera una relevancia primordial para la consolidación de prácticas de colaboración entre distintos niveles y formas de trabajo entre distintos

profesionales. Por lo que el asesor ha de establecer una relación de confianza y respeto entre la escuela y los otros sistemas sociales para favorecer la creación de un proyecto educativo común (Bassedas, 2011).

En este sentido el asesor ha de ampliar y diversificar los canales de comunicación en pro del establecimiento de acuerdos con la población y el centro escolar. Por lo que es indispensable compartir criterios y el intercambio de ayudas y recursos entre los docentes. Así que el asesor ha de contar con una serie de estrategias con las cuales pueda establecer comunicación con el resto de los actores sociales (Almirall, 2011). En lo que toca a la colaboración con otros profesionales, para la atención de alumnos con ciertas barreras para la participación, el asesor ha de conocer las diversas estructuras, servicios y recursos de la comunidad así como su funcionamiento en el afán de establecer un trabajo de coordinación y colaboración en red. Por lo que es necesario generar canales de comunicación fluidos para facilitar la interpretación conjunta de los casos en los que se colabora así como en el establecimiento de las actuaciones correspondientes (Bassedas, 2011).

De manera particular lo que le da sentido al trabajo en red es la gestión colaborativa por lo que una vez establecidos los puntos de relación entre los diferentes agentes, se completa la realización de una actividad conjunta en la que cada profesional colabora en la construcción de objetivos comunes. Y puesto que en este tipo de interrelaciones se trabaja desde la confianza, el respeto y la corresponsabilidad sobre las actuaciones y actuaciones se producirá un trabajo en red eficaz y útil para intervenir de manera preventiva en los problemas y dificultades que pueden surgir en el alumnado (Ubieto citado en Bassedas, 2011).

De igual forma que la escuela, la familia tiene una función educativa. Y dada la importancia de ambas instituciones es menester integrarlas para que puedan compartir los objetivos y finalidades del aprendizaje bajo la perspectiva de que mediante la relación entre los contextos más cercanos al individuo se pueden

establecer objetivos comunes y actuaciones conjuntas bajo el ordenamiento de la comunicación (Bronfenbrenner, 1987).

Al momento de acercarse a la familia, el asesor ha de entender bien su idiosincrasia y tipo relaciones así como su diversidad y los cambios que se producen en ellas a lo largo del tiempo así como las expectativas que tienen sobre escuela. Una actitud esencial del asesor será tener como referencia el hecho de que las familias educan, y que pese a los posibles elementos disfuncionales se ha de tender a rescatar las características que indiquen potencialidades. Dichos rasgos serán fundamentales para la construcción de apoyos que posibiliten que el proceso de cambio y mejora (Almirall, 2011).

Por lo tanto, y para mejorar la relación con la familia, el asesor ha de generar actuaciones para la reflexión y clarificación, por parte del profesorado, sobre algunos aspectos de la actividad del núcleo familiar en pro de la mejora del clima, lenguaje y actitudes para convivir con ésta; de tal forma que se posibilite la comunicación y participación. Así que, con respecto a las características y funciones de las familias se ha de considerar que, y a pesar de su diversidad (monoparentales, reconstituidas, etc.), no hay una estructura ideal de familia. Por lo que es fundamental sumar, como un área de oportunidad, las diferentes habilidades y factores de vulnerabilidad así como los cambios, que a lo largo del tiempo y por diversas circunstancias, las familias van manifestando.

Sobre la intervención el asesor tiene que establecer un clima de colaboración, confianza mutua y orientación positiva mediante el consenso de metas (Almirall, 2011). De esta manera el primer paso es producir un vínculo afectivo que propicie una atmósfera de respeto para que la familia pueda expresarse con seguridad. Otra consideración es la resolución de dudas o la mediación en desacuerdos, así como de ciertas críticas en referencia a prácticas o actitudes que la familia puede mostrar y que no necesariamente ayudan al logro de los objetivos planteados para la intervención. Así, un clima constituido en la confianza, la orientación positiva y

orientado a la generación de acciones de reflexión es el fundamento para la movilización y el logro conjunto de objetivos de mejora.

2.2.2.2. El centro escolar

Es bien entendido que una educación de calidad se concreta por medio de un proyecto de centro escolar compartido por todos sus participantes. Así, una escuela de calidad se caracteriza por: un liderazgo participativo, el trabajo en equipo de sus profesores, un clima que favorezca al aprendizaje así como de relaciones de respeto y reconocimiento mutuo. En pocas palabras, un centro escolar de calidad está definido por su cultura de colaboración, aprendizaje e inclusión (Huguet, 2011).

La pregunta que orienta este apartado tiene que ver con cuáles son las características que los centros escolares tienen que consolidar por medio de la orientación socioconstructivista/sistémica. Al respecto hemos de indicar que la perspectiva del centro escolar es la un constante progreso orientado a la inclusión educativa. De esta manera es imprescindible la presencia de un proyecto institucional que tenga como eje central la potenciación de la diversidad.

En este sentido las características distintivas serán:

- Demostración de implicación, auto-exigencia profesional, responsabilización y compromiso por parte de los docentes y sus prácticas educativas.
- Presencia de un clima que favorezca el desarrollo del aprendizaje así como de una actitud preventiva sobre las dificultades que puedan aparecer.
- Liderazgo eficiente que integre la participación, colaboración y coordinación del profesorado así como una estructura organizacional flexible y planificada.
- Utilización provechosa de los recursos y espacios generales que permitan atender la diversidad.

- La generación de vínculos con la comunidad mediante el apoyo de todos los actores sociales con el objetivo de promover su participación en el proyecto educativo (Echeita, 2006; Marchesi y Martín, 1998 en Onrubia, 2009).

Queda entendido así que las escuelas se organizan como sistemas abiertos configurados por múltiples subsistemas con relaciones entre sí. Por lo tanto el centro se manifiesta como una organización de elementos vivos y cambiantes. Así, cuando ocurre algo en una parte del sistema, inevitablemente se producen cambios particulares en otras partes y en el sistema en su totalidad (Watzlawick, 1983, citado en Huguet, 2011). Cuanto más organizado esté el centro más coherente y fácil es el liderazgo y más fácil será avanzar y tomar decisiones; en otras palabras será más fácil funcionar.

En lo que corresponde al desarrollo del asesoramiento al centro escolar es indispensable el análisis de diversas dimensiones así como la búsqueda de estrategias y propuestas para el logro de la inclusión escolar. Así mismo conocer la situación y el funcionamiento del centro aporta herramientas para actuar y movilizar el cambio sistémico. Por este motivo es indispensable conocer y tomar en cuenta su cultura, organización y clima relacional. Ya que ante la posibilidad de que la cultura del centro no coincida con su funcionamiento real es importante tener un reconocimiento de la misma para lograr incidir en la identidad que se ha ido conformando en el centro escolar; misma que se compone por los valores, creencias y convicciones compartidas del profesorado acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y del funcionamiento del centro (Huguet, 2006, 2011).

En relación a lo anterior la estructura, organización y funcionamiento del centro hacen posible que éste evolucione y genere una cultura que responda a la diversidad del alumnado y promueva el aprendizaje. Por lo que es importante contar con una organización flexible que haga frente a los retos que surjan en la práctica educativa y que promueva la comunicación y colaboración entre los

demás subsistemas de la escuela y de otros agentes (Huguet, 2006; Huguet, 2011).

En relación a la cultura ésta se constituye por la historia, valores e identidad del centro. Comprendiendo, fundamentalmente, que la cultura moviliza grados de pertenencia a la institución así como de su grado de flexibilidad en relación a la inclusión del alumnado. De tal manera que la cultura del centro incidirá en el tipo de intervención y abordaje por parte del asesor para generar el cambio. Al respecto Hopkins (1994, en Huguet, 2011) nos ofrece algunas pautas para distinguir las distintas culturas institucionales como: la dimensión actividad/inactividad, que mide la tendencia de la institución en innovar, afrontar retos y estar abiertos al aprendizaje; así como la dimensión eficacia/ineficacia, que indica el grado de la institución para llevar a cabo su trabajo así como la obtención de resultados adecuados.

Finalmente es relevante, tal y como la indica la perspectiva sistémica, considerar las relaciones, comunicaciones y clima relacional del centro puesto que estos son elementos constitutivos de una cultura y proyecto educativo compartido. Y que contribuyen a la implicación y generación del sentido de pertinencia y autoestima, elementos fundamentales al momento de producir soluciones a los problemas que se presenten; puesto que el objetivo del asesoramiento ha de orientarse a la promoción de mejoras sobre la comunicación, desde el centro y hacia los otros subsistemas y agentes involucrados, para el establecimiento de relaciones de colaboración y confianza. Así que otro elemento importante será la utilización de un tipo de lenguaje que facilite la resolución de las problemáticas con las que se trabaje en la identificación de los elementos que estén obstaculizando la creatividad e implicación, por parte de los involucrados, de la resolución del problema (Huguet, 2006, 2011).

Finalmente en el proceso de asesoramiento se ha de tomar en cuenta que los centros no son iguales dado que estos tienen su desarrollo en momentos y etapas

diferenciados. Así que, durante el análisis de la institución escolar se han de buscar señales del relato histórico del centro hasta su momento actual. Dicho relato ofrecerá la expresión de los puntos fuertes así como de las competencias de la institución para abordar los retos que se le presenten.

En la construcción de este relato es muy importante observar y preguntar lo que sea necesario para captar los momentos y oportunidades para la estructuración de propuestas de concreción posible. Así, no hay que soslayar que en la consolidación de centros eficaces el peso de las ideas, valores y expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos ha de ser una constante en todo momento. Y no olvidar que la escuela, en su naturaleza como sistema, siempre tenderá al equilibrio; por lo que habrá de cuidar que éste no sea un equilibrio basado en la inactividad y la resistencia al cambio.

2.2.2.3. El aula

Toca el turno de hacer una caracterización sobre el aula. En principio tenemos que el proceso de asesoramiento e intervención tiene como objetivo consolidar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la colaboración de los docentes y la orientación hacia la inclusión de todos los alumnos. El trabajo en un aula inclusiva tiene que desarrollar actividades de aprendizaje flexibilizadas tanto desde el punto de vista individual como colectivo. Lo que implica que, tanto profesores como estudiantes estructuren actividades con renovados sentidos sobre el aprendizaje. De manera tal que el desarrollo de la enseñanza favorezca la atención individualizada para lograr que el maestro ajuste las ayudas necesarias para que sus alumnos desarrollen autonomía, la capacidad de autorregulación así como el trabajo cooperativo y la colaboración entre alumnos.

El eje de estas actividades ha de ser un diálogo que permita la utilización de recursos externos así como el establecimiento de vínculos con otras aulas y la comunidad. De esta manera se contribuirá al desarrollo de un clima afectivo y

emocionalmente positivo (Onrubia, 2007). En lo que toca a las secuencias didácticas estas representan la ruta para el desarrollo de actividades y metodologías encaminadas a la generación de la inclusividad. Por lo que su diseño y planificación ha de responder a las características de las aulas; situación a considerar al momento de elaborar los objetivos y contenidos de aprendizaje así como su organización y secuencia (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992 en Onrubia, 2007).

Onrubia (2007) nos ofrece una perspectiva acerca de las fases, procedimientos y tareas que se han de realizar durante el proceso de asesoramiento. La esencia de tal perspectiva apunta al carácter colaborativo del asesoramiento en lo que corresponde a la responsabilidad compartida en el análisis de necesidades, formulación de objetivos, búsqueda de estrategias, establecimiento de actuaciones así como al fomento de la responsabilidad de la evaluación.

Dicha propuesta inicia por la definición y negociada de los objetivos y contenidos de mejora y por los cuales se ha llegado a un acuerdo explícito entre asesor y asesorado de tal manera que los profesores conozcan los aspectos concretos de las prácticas educativas a mejorar. Por su parte los contenidos de mejora han de identificarse conjuntamente tomando como punto de partida las dificultades que perciben los docentes y que se sabe pueden abordarse desde un marco teórico previamente acordado. De tal manera que este proceso sea flexible y cíclico ya que constituye un proceso de doble co-construcción; por un lado sobre los contenidos del asesoramiento y por otro sobre las tareas relacionadas. No sobra agregar que durante el desarrollo del proceso de construcción conjunta y colaboración, entre asesor y profesorado, se ven relacionados procesos fríos (elementos de reflexión de tipo racional y estratégica) y cálidos (matices emocionales y motivacionales) en lo que toca a la comprensión y definición de la problemática así como al desarrollo de las actuaciones encaminadas a la evaluación y valoración del proceso (Sánchez y García, 2011).

En la búsqueda de mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje el asesor debe desarrollar un conocimiento didáctico y disciplinar acerca de los contenidos del currículum, así como priorizar determinados componentes de las secuencias didácticas, enfocándose a determinadas fases o tareas según lo requiera la demanda. El objetivo es redefinir, resignificar y transformar las demandas más concretas sobre todo en las que refieren los alumnos más dificultades (Onrubia, 2007). En este sentido existen una serie de propuestas, como el modelo de instrucción auténtico y multinivel de Peterson, Hittie y Tamor (2002), así como las ayudas en forma de andamiaje, promoción de habilidades de pensamiento crítico, estructuración de grupos de trabajo con alumnos con diversas habilidades, conocimientos y estilos de aprendizaje, incorporación de actividades auténticas que apoyan la consolidación de las aulas inclusivas.

A continuación se hará una mención específica sobre una serie de consideraciones acerca de la organización de una enseñanza multinivel (Peterson et al, 2002) y que es una propuesta sobre la profundización de la enseñanza inclusiva. Así tenemos que:

- Los estudiantes puedan participar en actividades que sean acordes a su nivel de habilidad y que ello vaya mediado con los ajustes y apoyos necesarios para continuar creciendo y aprendiendo.
- Las aulas se han de organizar en grupos y situaciones heterogéneas con el objetivo de movilizar auténticos aprendizajes.
- La enseñanza explícita de estrategias de autorregulación también ha de estar presente dentro de las aulas ya que favorecen la organización y la regulación autónoma de los propios aprendizajes del alumno.
- Impulso a la participación en actividades cooperativas y colaborativas, además de generar mayor autonomía, también genera beneficios emocionales que se verá reflejado en el rendimiento académico de los alumnos.

- El establecimiento de vínculos entre los contenidos escolares, el entorno y la propia persona es un elemento que favorece que los aprendizajes tengan continuidades explícitas y compartidas.
- La construcción de una comunidad de aprendizaje en el aula favorece el desarrollo de la persona en sus dimensiones afectivas y personales.

2.2.2.4. *El asesor y el alumno*

La intervención dirigida a los alumnos tiene como objetivo producir en estos una participación activa en las actividades de enseñanza, más aún en los que presentan discapacidades. En este sentido es necesaria la coordinación entre diversos profesionales así como el seguimiento y atención personalizada. Dicha personalización no debe ser sinónimo de segregación sino más bien una acción de personalización de las actividades de enseñanza-aprendizaje donde se busque incentivar la participación por medio de ayudas y soportes que reflejen la posibilidad de flexibilización del currículum (Huguet, 2006).

Así que planear la resolución de alguna problemática ha de considerar tanto el proceso de asesoramiento al docente como la evaluación psicopedagógica en lo que corresponde al alumno (Lago y Onrubia, 2011; Castells y Solé, 2011). En el asesoramiento es donde se establece la relación con el docente, se analiza la demanda, se elaboran los objetivos e hipótesis poniéndose en marcha un plan de actuación. Por lo que en la elaboración de dicho proceso es necesario un análisis conjunto entre el docente y el profesor con el objetivo de compartir orientaciones que contribuyan a modificar la situación problemática. El cuanto a la evaluación, ésta se orienta al conocimiento del alumno (Huguet, 2011) haciéndose un análisis profundo de los contextos en que participa con el afán de identificar sus virtudes y defectos. Por lo que cabe considerar que la identidad del alumno está construida por elementos como la autoestima, motivación y autoconcepto. Por lo que es menester del asesoramiento realzar los elementos positivos en lo que toca a sus

capacidades y habilidades. Esta será, sin duda, una buena forma para identificar la manera de ayudar al alumno.

Así, este tipo de atención se verá concretada en un plan personalizado que indique las capacidades y contenidos a trabajar mediante las estrategias adecuadas contenidas en las secuencias didácticas planteadas para tal fin. Este plan personalizado refiere a las actuaciones generales en el aula y a la creación de actuaciones individuales, tanto dentro como fuera del contexto de áulico. Así mismo se han de tomar, tanto los aspectos cognitivos del individuo, como los emocionales, sociales y motivaciones puesto que estos forman parte de su desarrollo y apoyan la atribución de sentido al aprendizaje (Huguet, 2006).

Dicho proceso conlleva, necesariamente, la planeación de una estrategia de evaluación orientada al reconocimiento de los diversos contextos de desarrollo del alumno así como de sus habilidades y dificultades de aprendizaje. Este ejercicio ayudará a la toma decisiones entre los docentes y familia con el objetivo de fomentar la participación de todos en lo que corresponde a la mejora sobre las prácticas educativas generales.

Dicho enfoque de la evaluación tiene que construir una representación compartida, entre asesor, asesorado, familia y otros profesionales enfatizando los aspectos positivos del alumno así como sus capacidades y habilidades. Teóricamente, este proceso tiene un carácter contextualizado que contrasta con el modelo de asesoramiento clínico puesto que no se orienta a explicaciones causa-efecto. En lo que toca la evaluación se requiere de un diseño que involucre la utilización de instrumentos como la observación, entrevistas, análisis de trabajos; y que contrastan con el uso de las pruebas estandarizadas (Castells y Solé, 2011).

De manera particular, y de la misma manera que en el asesoramiento al profesor, el asesor puede echar mano de los procesos fríos y cálidos así como de la consideración de tres fases de abordaje en la resolución del problema

(comprensión-deliberación, resolución-volición y evaluación). Cada una de estas tiene dos dimensiones en interacción y donde los procesos calientes cobran un papel determinante al momento de establecer el vínculo afectivo entre el asesor y el asesorado, mismo que posibilitará el avance en el plan de acción (Sánchez y García, 2011). En otras palabras, no hemos de olvidar que el discurso es la herramienta más indicada para movilizar el conocimiento y la emoción, y por el cual se modula al asesoramiento. Así que, por medio del uso de los recursos discursivos (Lago y Onrubia, 2011) o de ciertas estrategias verbales (Sánchez y García, 2011) se podrá tener una visión ajustada sobre las potencialidades y dificultades del alumno de tal forma que se pongan en marcha las ayudas indicadas para el logro de su participación en el contexto escolar.

2.3. Conclusiones

Hemos llegado a la parte final de este recorrido entendido de que las posibilidades del asesoramiento psicoeducativo, de orientación constructivista/sistémica, son amplias. No obstante se ha de reconocer que las inercias con las que se convive en los centros escolares tienden, en muchos casos, a evitar la transformación y el compromiso. Situación que implica cierta inmovilidad en las prácticas educativas y mutismo de complicidad en los profesores.

Cómo podemos explicar dicha situación. Quizás una parte de la respuesta la encontremos en la idea de que los centros escolares son espacios de trabajo de intrincada complejidad. Entornos donde la cultura de la vida cotidiana encapsula a los individuos obstaculizando la innovación de las prácticas sociales. Desde esta perspectiva entendemos la interrelación entre educador, asesor, alumno y familia; por lo que cambiar sus modos de pensar y actuar implica reconocer el peso de las condiciones históricas de su desarrollando y por las cuales transitan sus prácticas sociales. En este sentido el cambio es posible pero lento, por lo que no hemos de apostar a fórmulas que garanticen transformaciones mágicas; esto más que un buen propósito es una ingenuidad. Bajo esta consideración la pregunta es

inevitable: cómo podemos reforzar y ampliar las posibilidades de cambio en la educación.

Una parte de la respuesta se ubica, quizás, en las aportaciones de la teoría de la actividad, particularmente en el planteamiento de que los humanos somos capaces de transformarnos así como al contexto del que formamos parte. La teoría de la actividad comparte los principios de la psicología histórico-cultural al sostener que las personas y las organizaciones humanas se encuentran en una interminable espiral de modificaciones sobre el aprendizaje y su relación con el contexto–sistema de actividad (Cole y Engeström, 2001).

Este enfoque ha sido particularmente útil para hacer frente a la evolución y complejización del trabajo humano en el siglo XX y XXI. Puesto que propone trascender los modelos de aprendizaje centrados en la separación mente–contexto así como las formas de aprendizaje que niegan lo colectivo al diferenciar la cognición de la práctica y la naturaleza sociocultural de la mente.

Metodológicamente Engeström propone una perspectiva orientada al cambio social y al crecimiento de los individuos junto a la expansión organizativa a través de la construcción de un modo diferente de práctica respecto a las formas tradicionales de la cultura en que las personas se desenvuelven. Su interés es responder a las siguientes interrogantes; ¿cómo aprender a trabajar de una nueva forma?, ¿cómo transformar o mejorar las prácticas cotidianas? Y en un aspecto más general ¿cómo es posible mejorar las prácticas al interior de una institución social?

Por lo anterior la idea del aprendizaje expansivo constituye una explicación de cómo los individuos transforman sus modos tradicionales de actuar al interior de contextos culturalmente configurados. Entiéndase, también, que el aprendizaje expansivo no es un proceso habitual en las culturas humanas, por esta razón los sus principios metodológicos tienen como propósito establecer un viaje colectivo a través de la zona de desarrollo próximo (Engeström, 1987) a fin de conducir a las

organizaciones sociales, con las que se estén trabajando, de un estado inconsciente a un estado consciente sobre su propio potencial de desarrollo.

Esta consideración tiene un significado más amplio si reconocemos que las condiciones actuales de la sociedad y sus respectivos procesos de cambios acelerados son condiciones imperativas para el desarrollo de nuevas formas de aprendizaje y por ende de colaboración entre los diversos actores educativos. De ahí que el concepto aprendizaje por expansión se vincule con las formas en que las organizaciones y los individuos aprenden, en y alrededor de sus propias prácticas al modificarlas o adaptarlas de acuerdo a los nuevos desafíos laborales, así como a las nuevas situaciones de la vida cotidiana. El aprendizaje expansivo es una herramienta para desarrollar habilidades individuales-colectivas que permiten hacer frente a lo que no es familiar ni conocido (Engeström, 1999).

Entender esta posibilidad subraya el hecho de que las zonas de desarrollo próximo son fenómenos colectivos y no individuales. Por lo que una posibilidad dentro del asesoramiento psicoeducativo está en crear herramientas colectivas innovadoras como modo de respuesta de la capacidad colectiva para resolver los dilemas y las contradicciones que impiden que la actividad en curso pueda transformarse, por medio del estableciendo de una experiencia de aprendizaje al interior del sistema de actividad:

“Todo conduce a una explicación de lo que se entiende como aprendizaje situado. El conocimiento está por lo general en un estado de cambio y no de estancamiento y transcurre dentro de los sistemas de actividad que se desenvuelven social, cultural e históricamente, involucrando a personas que se vinculan de maneras múltiples y heterogéneas. La posición social, los intereses, los motivos y las posibilidades subjetivas de estas personas son diferentes, y ellas improvisan luchas de maneras situadas respecto del valor de determinadas definiciones de la situación, en términos tanto inmediatos como amplios. Para ellas la producción del fracaso forma parte de la actividad colectiva tan rutinariamente como la producción de conocimiento corriente” (Lave, 2001, p.29).

En este sentido los contextos escolares conllevan prácticas que serán analizadas desde el contexto histórico, cotidiano y real en el que las prácticas se desarrollan (Lave, 2001, Chaiklin, 2001). Las prácticas escolares incluyen tareas profesionales

de gran complejidad que requieren años de preparación y capacitación. De acuerdo a la perspectiva sociocultural no existe una sola forma de aprender a ser “docente” y los actores tienen un desarrollo histórico, personal y colectivo (identidad) al interior del escenario laboral.

Otra características de los contextos escolares tiene que ver con la distribución de competencias y conocimiento propios del escenario laboral: no todo el conocimiento pertenece al individuo, el conocimiento está distribuido en el sistema social (Cole y Engeström, 2001, Salomon, 2001). Por tanto su análisis implica tener en cuenta el rol que desempeñan los actores sociales al interior del sistema de actividad en cuestión. De acuerdo con Engeström (1987), los contextos escolares incluyen fuerzas políticas y económicas que afectan la interacción al interior del sistema. Finalmente, el estudio de las prácticas escolares es algo que interesa a los mismos participantes, es decir, dichas prácticas son importantes para la vida de los participantes (Chaiklin, 2001).

De esta manera es como vemos la pertinencia y relación entre el asesoramiento psicoeducativo y el concepto de aprendizaje expansivo. Situación que pudiera complementar la perspectiva que se ha venido desarrollado en el texto. Este es, pues, un reto latente que puede ser retomado en futuras trabajos.

También ha quedado de manifiesto que comprender dichas transformaciones implica atisbar nuevas formas de hacer y sentir la educación. No se trata de algo sencillo ya que el fenómeno implica rupturas con viejas formas de actuar y ser. Es comprensible que existan resistencias en aquellos que no quieran aceptar que hoy el mundo se mueve más rápido y de manera más intrincada.

Bibliografía

Almirall, R. (2011) Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa. En E. Martín & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp 91-107). Barcelona: Graó.

- Barron, B. (2006). "Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective". *Human Development*, 49, 193-224.
- Barron, B. (2010). *Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting*. USA, NSSE Yearbook.
- Bassedas, E. (2011) Orientación y trabajo intersectorial. En E. Martín & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp 169-186). Barcelona: Graó.
- Bauer, K. y Fischer, F. (2007). "The Educational Research-Practice Interface Revisited: A scripting perspective". *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*. 13(3), 221-236.
- Bronfenbrenner, U. (1987). Objeto y perspectiva. En Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Castells, N. & Solé, I. (2011). Estrategias de evaluación psicopedagógica. En E. Martín & I. Solé (Coords) *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 73-90). Barcelona: Graó.
- Chaiklin, S. (2001). Comprensión de la práctica científico-social de "Estudiar las prácticas". En Chaiklin, S & Lave, J. *Estudiar las practicas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 23-74.
- Cole, M. & Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 23-74.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M^a J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Engeström, Y. (1987) Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research. Consultado el 03-01-11 en <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Engeström, Y. (1999). "Expansive Visibilization of Work: An Activity-Theoretical Perspective". *Computer Supported Cooperative*. No. 8, 63-93.
- Huguet, T. (2006) *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Huguet, T. (2011) El centro educativo como ámbito de intervención. En E. Martín & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 53-69). Barcelona: Graó.
- Lago, J.R & Onrubia, J (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.). *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.

- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 15 – 44.
- Mauri, T. y Rochera, M. J. (2010). La evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria. En Coll, C. (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 155-172). Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. (2007). El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas. En J. Bonals & M. Sánchez-Cano (Coords.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 321-348). Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Coord.). *La educación inclusiva* (pp. 49-62). Barcelona: Horsori.
- Peterson, M., Hittie, M., & Tamor, L. (2002). *Authentic, Multi-level Teaching. Teaching Children with Diverse Academic Abilities Together Well*. Consultado el 23-12-2013 en <http://www.wholeschooling.net/WS/WSPress/Authentic%20MultiLv%206-25-02.pdf>
- Sagástegui, D. (2007). *Las tecnologías como medios para el aprendizaje. El programa Enciclomedia en las escuelas primarias mexicanas* en Cardenas, M. y Mora, M. (coords.). *Ciberoamérica. Escotomas y fosfenos 2.0*. Barcelona. Editorial UOC.
- Salomon, G. (2001). Introducción del compilador. En Salomon, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 11-22.
- Sánchez, E. & García, R. (2011). Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar. En E. Martín & I. Solé (Coords.). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 33-52). Barcelona: Graó.
- Solé, I. & Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1997). “La concepción constructivista y el asesoramiento en centros”. *Infancia y aprendizaje*, 77, 77-95.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica-Grijalbo.
- Watzlawick, P. (1980). *El lenguaje del cambio: Nueva técnica de la comunicación terapéutica*. Barcelona: Herder.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente* (5ª edición). Barcelona: Paidós.

Parte II

La investigación

Capítulo 3

Génesis sociocultural de la formación del profesorado: análisis de algunas prácticas educativas

Introducción

El análisis desarrollado, hasta ahora, nos ayuda a ir estableciendo los objetivos de investigación de la segunda parte del trabajo. Describir, identificar y explicar cuáles son y de qué manera se relacionan las características de la SC con la educación nos ha ayudado a acercarnos al contexto de cambio en que se debate la enseñanza y el aprendizaje. De las conclusiones derivadas del capítulo uno tenemos que las posibilidades y recursos por aprender se encuentran distribuidos y situados entre los diferentes sistemas de conocimiento de la sociedad. Lo que implica reconocer que los contextos, ya sean físicos o virtuales, proveen al individuo de oportunidades únicas por aprender debido a la configuración y distribución de actividades, recursos materiales y relaciones interpersonales. Además, el uso de las TIC posibilita aprendizajes fuera de los contextos de educación formal ya que son el mejor medio de conexión de todas las oportunidades y contextos de aprendizaje. En este marco es importante la adopción de modelos de práctica e investigación educativa ajustados a las condiciones de los contextos socioculturales para potenciar el desarrollo y aprendizaje humanos a través de procesos formativos flexibles y dinámicos. Dichas perspectivas plantean la necesidad de profundizar y desarrollar rutas alternativas para el estudio de las prácticas y procesos educativos. Considerar estos cambios como resultado de una dinámica sociocultural donde la relación del individuo con su ambiente es de alta interactividad e influencia recíproca.

Por su parte, el análisis del capítulo dos nos permitió describir y explicar ciertos fenómenos educativos desde una perspectiva que pudo vincular lo macro-micro. Esta perspectiva, fundamentada en un análisis sobre las exigencias actuales a la

investigación educativa así como de las posibilidades del asesoramiento psicoeducativo, nos provee de elementos sólidos para fundamentar la perspectiva con la que hemos de abordar la comprensión de los fenómenos educativos en el marco de la SC. Sobre todo lo que corresponde a que en la relación SC-educación el contexto se encuentra interconectado; situación que implica la búsqueda de nuevas formas de comprender las interconexiones y la formación de redes entre distintos mundos de vida.

Se ha establecido también, que la vía preferente para estudiar los procesos educativos es la perspectiva del constructivismo social ya permite explicar el desarrollo de los seres humanos mediante un conjunto de procesos conectados al dinamismo y actividad de los contextos sociales. En otras palabras, el enfoque sociocultural reivindica al individuo como un sujeto activo y dinámico dentro de su contexto, capaz de transformar sus condiciones de vida mediante el desarrollo y expresión de su comportamiento, cognición y emoción. Perspectiva que ayuda al tránsito, de creencias y prácticas educativas que aun apuestan a viejas perspectivas teóricas, hacia una concepción del individuo y su contexto como un proceso de complejidad e interacción recíproca.

Otra perspectiva de interés surge de la propuesta del triángulo instruccional al define a la educación como una actividad deliberada y orientada al desarrollo de habilidades de aprendizaje mediante la interacción, de profesores, contenidos y alumnos, a lo largo del tiempo y en conexión con los ambientes que rodean al contexto educativo formal. Al concebir de manera interconectada a los actores y actividades en la educación la investigación educativa ha de tratar de igual manera sus temas de estudio. Por lo que ha de enfocarse en la identificación de todas las interacciones y no sólo de algunos de sus elementos. En lo que toca a la propuesta del asesoramiento psicoeducativo el resultado fue constituir un recorrido que va desde el espacio comunitario, a la familia, al centro escolar, al aula y la actividad escolar de los alumnos con el interés de ilustrar el complejo vínculo entre sistemas así como los niveles de intervención del asesoramiento. La idea es que

los sistemas educativos tienen que hacer frente al reto de la diversidad cultural así como la inclusión de todos los aprendices.

Finalmente, se llega a la conclusión de que no es suficiente adherirse al discurso de la SC si no se han desarrollado investigaciones sobre la actividad educativa, como vía de definición y descripción de las condiciones concretas del contexto sociocultural. Por lo que no es aconsejable asumir motivos y objetivos que no correspondan a las auténticas necesidades de la comunidad. Este argumento implica el desarrollo de procesos ajustados de cambio mediados por una metodología que ayude a identificar las posibilidades de transformación “real” de los sujetos y colectivos con el objetivo de posibilitar el desarrollo armónico y equilibrado de la vida humana.

De estas conclusiones se ha derivado la preponderancia del estudio de:

- Los procesos de cambio en el estudio y definición del aprendizaje.
- Las vías e instrumentos por los cuales se pueda habilitar la conexión del contexto escolar con otros ámbitos sociales.
- Los procesos de interactividad e influencia educativa mediados por las TIC.
- La formación inicial del formador en educación básica.
- Procesos ajustados de cambio desde una perspectiva interactiva, histórica y dialógica.
- Generar procesos de innovación educativa para la gestión del cambio.
- Los procesos de transición en los que se encuentre una comunidad educativa.
- El diseño, aplicación y evaluación de artefactos de cambio educativo ajustado.

Especificando el interés de estudio de este trabajo la pregunta es inevitable: cómo podemos reforzar y ampliar las posibilidades de cambio en la educación. Pensamos que las posibilidades de acercarnos a esta respuesta implica producir un análisis sobre los siguientes aspectos: a) la comprensión de las prácticas educativas según la influencia de las TIC; b) el estado de la investigación educativa sobre la formación del profesorado; c) el significado de la formación

docente durante el periodo de la formación inicial; d) el análisis de las nuevas condiciones con que se propone la formación de profesores según el nuevo plan de estudio -2012-. La selección de estos cuatro puntos implica producir una visión de amplio espectro que nos aproxime al reconocimiento de los elementos socioculturales que constituyen la formación docente. Esto se fundamenta en que desde la perspectiva sociocultural no existe una sola forma de aprender a ser “docente” ya que los actores tienen un desarrollo histórico, personal y colectivo (identidad) al interior de un escenario específico.

Analizar las condiciones que las TIC apuntala la idea de que la formación docente es estratégica para hacer frente a las necesidades de procesamiento de información y conocimiento. Además, este ejercicio nos provee de nuevas perspectivas de estudio sobre el papel de las TIC, como herramientas de intermediación psicológica, y su potencial en la dinamización de la interactividad entre profesores y alumnos. Indagar el estado de la investigación educativa, sobre la formación del profesorado, nos proveerá de criterios acerca de cómo se está desarrollando esta actividad desde misma la lógica de la investigación educativa normalista. Por su parte, el análisis del significado de la formación docente, durante el periodo de la formación inicial, podrá ser de utilidad para profundizar en el tipo de interactividad e influencia educativa que se produce directamente en la relación profesor-profesor en formación. Finalmente el análisis de las nuevas condiciones, con que se propone la formación de profesores en plan de estudio -2012-, nos acercará a comprender si las condiciones, por las que hasta el momento se ha ido desarrollando la formación del profesorado, son propicias para la puesta en marcha de este modelo. Así como si este nuevo modelo responde a las condiciones de cambio educativo en el contexto de la SC.

3.1. Metodología

Por la naturaleza y planteamiento de esta investigación no se propone una hipótesis, pues el fondo epistemológico y metodológico del estudio está orientado

a comprender las posibilidades de cambio, en la formación del profesorado, en relación a las condiciones del contexto de la SC. No obstante no se descarta que durante el desarrollo y/o fin de la investigación puedan consolidarse algunos supuestos sobre posibles líneas de investigación acerca del tema. En lo que corresponde a la metodología de investigación el enfoque pertinente es el cualitativo con énfasis en la investigación-acción participativa de tipo descriptivo. Según Taylor y Bogdan¹³ (1987) la metodología cualitativa refiere a la investigación que produce datos descriptivos a través de las propias palabras de las personas, habladas o escritas así como de la conducta observable.

Particularmente el trabajo tiene un enfoque de investigación-acción participativa ya que las actividades del investigador se centraron en el trabajo para y con las personas involucradas en la problemática objeto de estudio. Así mismo, y en lo que toca a decisiones sobre los objetivos de la investigación, de la aplicación de técnicas e instrumentos así como de las diferentes fases del proyecto, incluyendo la elaboración de resultados, propuestas y acciones a seguir, el interés es que intervengan todos los actores implicados en la comunidad o el grupo así como en el objeto de la investigación (Alcocer, 1998)¹⁴.

Esta decisión se basa en que el elemento fundamental de la investigación cualitativa es la interacción social entre investigadores e informantes como vía para recoger datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1987). En este sentido, sabemos el valor central de cualquier técnica de investigación cualitativa es su flexibilidad así como la procuración de un acercamiento directo con aquellas personas de las que se desea saber algo y que solo en su escenario particular puede ser develado. De manera particular se optó generar datos específicos a través del uso de la técnica de redes semánticas.

¹³ Taylor, B. y R, Bogdan, (2008). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España, Paidós.

¹⁴ Alcocer, M., (1998) Investigación acción participativa en Galindo, J. (Coord.). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Pearson Educación.

3.2. Pregunta y objetivos de investigación

De esta manera la pregunta que orienta el trabajo queda de la siguiente manera:

- ¿Cuál es el estado y posibilidades de cambio, de la formación inicial de profesores en educación básica, en relación a las condiciones y necesidades educativas del contexto de la SC?

- **Objetivo general**

- Establecer líneas de investigación específica e intervención psicoeducativa sobre algunos procesos de cambio en la formación inicial del profesorado que contribuyan a su fortalecimiento según las implicaciones de cambio de la SC.

- **Objetivos específicos y propósitos particulares**

- Establecer los principios de un análisis del sistema de actividad educativa según las condiciones de cambio de la SC.
 - Identificar y explicar las dinámicas de cambio, en las prácticas y procesos educativos, según los principios de la teoría de la actividad.
 - Establecer líneas de análisis teórico metodológico para abordar el estudio de la formación inicial docente.
- Identificar los avances y propuestas que, desde la investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México, se tiene sobre la formación inicial del profesorado.
- Comprender el sentido y significado que formadores de formadores y profesores en formación le otorgan a su práctica educativa a través del análisis semántico de algunos conceptos que componen el discurso cotidiano sobre el contexto de educación formal.
 - Identificar e interpretar los significados que alumnos y maestros tienen acerca de su contexto y función.
 - Analizar y contrastar dichos significados a la luz del contexto de la SC así como del modelo sociocultural.
 - Identificar líneas de crítica y deficiencia del modelo de formación docente que actualmente se desarrolla en las escuelas normales.
- Analizar las condiciones, exigencias y perspectivas de cambio que plantea el contexto de la SC a la formación del profesorado.

- Identificar las tendencias y propuestas para la formación del profesorado.
 - Analizar la pertinencia y visión de futuro que tiene el nuevo plan de estudios 2012 para la formación inicial del profesorado en educación básica.
- Fortalecer el proceso de formación inicial docente mediante la generación de una propuesta de intervención y asesoramiento psicoeducativo que incorpore los elementos de interactividad e interconexión como propuesta a las necesidades de cambio según las condiciones de la SC.
- La perspectiva del asesoramiento psicoeducativo
 - Generar estrategias y objetivos de mejora al proceso de formación docente como resultado del análisis desarrollado.

3.3. Escenarios y participantes

Los participantes de la investigación fueron profesores y alumnos de una escuela normal del estado de México. Los criterios de selección fueron su pertenencia en alguna licenciatura en educación básica. Lo que interesaba fue el grado de su interacción diaria y continua en las actividades formativas. La participación de los profesores también significó su pertenencia a las actividades educativas de la escuela y por lo tanto su calidad como participantes clave. No obstante, se ha optado por no hacer mención específica de la escuela así como de la licenciatura, pues no obstante su implicación y participación, sobre todo lo que toca al capítulo cinco, se solicitó que los datos no fueron publicados.

Capítulo 4

Los cambios en las prácticas educativas: un análisis desde la teoría de la actividad

Introducción

El propósito de este apartado es establecer los principios de un análisis sobre las condiciones socioculturales de la SC así como de la estructura y dinámica del sistema de actividad educativa¹⁵. El análisis se establece mediante la exposición y desarrollo de las nociones de la Teoría de la Actividad (TA) con las cuales se ordena y explica tanto el contexto como la relación SC-educación. El objetivo específico es identificar y explicar las dinámicas de cambio, en las prácticas y procesos educativos, con las cuales se pueda establecer supuestos, preguntas, propósitos y vías de análisis teórico-metodológico sobre temáticas educativas específicas.

4.1. Qué es la Teoría de la Actividad

La TA propone un serie de principios para abordar el estudio de las prácticas individuales-colectivas al interior de los sistemas-contexto en los que las actividades humanas se llevan a cabo, y en cuyo discurrir los seres humanos construyen los contextos de la vida cotidiana a la vez que son construidos por éstos históricamente (Cole, 1984; Lave, 2001; Chaiklin, 2001).

L.S. Vygotsky (1988,1995) fue quien estableció los principios de la teoría socio-histórico-cultural del desarrollo de las funciones mentales superiores y por los

¹⁵ Desde la teoría de la actividad se considera que los humanos son capaces de transformarse a sí mismos y de transformar el contexto del que forman parte. Este paradigma comparte los principios de la psicología histórico-cultural al sostener que las personas y las organizaciones humanas se encuentran en una interminable espiral de modificaciones sobre el aprendizaje y su relación con el contexto-sistema de actividad (Cole y Engeström, 2001). Cabe enfatizar que la teoría de la actividad, al tener su origen en la filosofía materialista dialéctica, no concibe en su perspectiva epistemológica la separación entre teoría y práctica. Por lo que la noción de *actividad* es el objeto de estudio donde se consolida y refleja, tanto el cambio social como la relación entre lo abstracto y lo concreto Engeström, 1987).

cuales Leontiev desarrollaría el concepto de actividad. El supuesto fundamental de la teoría sociocultural es que el ser humano no puede existir ni desarrollarse sino como una prolongación de su mundo social. Este principio implica que las funciones mentales superiores (como la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento verbal y conceptual, así como las emociones complejas) no podrían entenderse sin la contribución constructora de las interacciones sociales. Esta idea posibilitó a Vygotsky formular una propuesta teórica sobre la relación dialéctica de los fenómenos inter-psíquicos e intra-psíquicos como elementos clave para la internalización de la realidad.

En este sentido, el aprendizaje es fundamentalmente un proceso de mediación en la interacción niño-adulto mediante el cual se producen una serie de interiorizaciones psicológicas que constituyen la consciencia sobre la realidad. En este proceso el adulto es quien va introduciendo el lenguaje, en una serie de momentos que van desde la aparición del lenguaje privado al lenguaje interior y al pensamiento verbal, como un instrumento psicológico de comunicación e interacción social.

Este modelo nos lleva a comprender al desarrollo humano como un proceso donde el aprendizaje es el medio por el cual el sujeto va haciendo uso de los instrumentos creados por la cultura. Visto así, el desarrollo del hombre no se reduce a los cambios que acontecen en el interior del individuo sino también por la producción de instrumentos por cuyo uso se producen cambios interiores (psicológicos).

Estos instrumentos o herramientas culturales (lengua escrita y hablada, los rituales, los modelos de comportamiento, las obras de arte, los sistemas de conceptos científicos, las técnicas que ayudan a la memoria o al pensamiento, los instrumentos que fortalecen la movilidad o la percepción humana, etc.) son factores de prolongación y amplificación de las cualidades humanas con la función de comunicar y dar sentido a los distintos sistemas semióticos por los que se

constituye el ambiente sociocultural del sujeto (Wertsch, 1988).

Desde esta perspectiva Leontiev (1984) concibió la vida humana como un sistema de actividad conectado por relaciones sociales por las cuales tiene efecto una transformación de la consciencia. Esta consideración implica que los procesos psicológicos no puedan darse fuera de la actividad del sujeto. Siendo así, la actividad queda comprendida mediante el tipo de relaciones socio-históricamente situadas que vinculan al individuo con su cultura. El discurso, por tanto, es una herramienta mediadora de la actividad, sentido y significado que se le otorga a objetos o fenómenos por los que se fundamenta el motivo y acciones de la actividad. Lo que implica comprender la actividad como la unidad y categoría básica de análisis, tanto de la relación interactiva de conocimiento Sujeto-Objeto como del psiquismo humano.

Dentro de sus principios la TA establece la dinámica de la consciencia y los procesos psicológicos superiores de la siguiente manera (Leontiev, 1983, 1984):

- La consciencia se transforma por el modo de vida del hombre. Por lo que las relaciones vitales, formadas en determinadas circunstancias históricas, explican cómo la estructura de la consciencia se relaciona con la estructura de la actividad.
- Determinar la estructura de la consciencia es caracterizarla psicológicamente. Así, un tipo de estructura de actividad corresponde a un tipo determinado de reflejo psíquico. Para analizar las transformaciones de la consciencia se ha de considerar los caracteres del desarrollo de la estructura de la actividad.
- El reflejo psíquico no aparece fuera de la actividad del sujeto ya que la interiorización de la realidad es resultado de las interacciones que vamos teniendo en la estructura de la actividad.
- La significación es aquello, de un objeto o fenómeno, que se descubre dentro de un sistema de interacciones y relaciones objetivas. La significación se refleja y fija en el lenguaje en forma de significaciones lingüísticas que constituyen el contenido de la consciencia social. La significación es la mediatización e interiorización del reflejo del mundo;

reflejo generalizado de la realidad, elaborado por la humanidad en forma de conceptos, saberes o incluso habilidades.

- El sentido se crea en la actividad del sujeto y el motivo estimula la actividad realizada en la acción. Para encontrar el sentido personal hay que descubrir el motivo que corresponde.
- La estructura de la consciencia está dada entre la diferencia de contenido y sentido. El sentido genera el tipo de relación del sujeto con los fenómenos objetivos concienziados. El contenido sensible (sensaciones, imágenes de representaciones y percepciones) es la base y condición de la consciencia. La modificación y desarrollo del contenido sensible se produce en el desarrollo de las formas de actividad.
- Las funciones psíquicas superiores adquieren una estructura que tiene como eslabón los medios y procedimientos que se han formado en el plano histórico-social y que le son transmitidos por los hombres en el proceso de colaboración-comunicación.

Por su parte, el concepto de actividad se define por su carácter intencional puesto que la actividad está mediada, por artefactos culturales (herramientas físicas y simbólicas), y orientada a satisfacer necesidades, de naturaleza biológica y psicológica, ordenadas por la cultura. Para lograr una mejor definición tenemos:

- Que la actividad está orientada por un tipo particular de interacción Sujeto-Objeto en la que el objeto tiene el estatus de motivo que satisface una necesidad.
- Que la satisfacción de necesidades, biológicas o psicológicas, puede estar o no asociada a un objeto concreto o mutuamente excluyente.
- Las actividades son sistemas abiertos que van evolucionando por lo que en un momento determinando lo que aparece como un motivo/objetivo de la acción puede transformarse al paso del tiempo.
- Al participar en actividades colectivas jerarquizadas (división del trabajo) la orientación de la actividad de las personas puede estar motivada por un objeto pero dirigida a otro. Así, la organización social del trabajo puede estar dissociada entre la motivación y la dirección de la actividad. Situación que complejiza la estructura de la actividad humana.
- Existe la posibilidad de contradicciones en la relación de las necesidades psicológicas y los objetos susceptibles de satisfacerlas. Esto es así ya que

las necesidades pueden estar modeladas y generadas por dinámicas sociales y culturales.

Sobre las necesidades tenemos que estas cuentan con cuatro leyes de carácter general (Leontiev, 2000): a) toda necesidad tiene un objetivo; b) toda necesidad adquiere un contenido concreto según las condiciones y la manera en cómo se satisfacen; c) una misma necesidad puede repetirse y d) las necesidades se desarrollan a medida que se amplía el círculo de objetos y medios para satisfacerlas. Las implicaciones de estos principios tienen que ver con la forma en cómo se va dando la dinámica y estructura de la actividad.

La diferencia esencial entre las necesidades humanas y animales estriba en el objeto y manera de satisfacerse. Es decir, el hombre elabora y produce, con su trabajo, los objetos que satisfacen sus necesidades, permitiendo que el contenido objetivo así como la manera de satisfacer las necesidades naturales cambie. Así, la producción de objetos modifica en sí mismo las necesidades y la forma de satisfacerlas, fenómeno por el cual adquieren el estatus de necesidades superiores de carácter social.

La estructura general de la Teoría de la Actividad queda esquematizada de la siguiente manera:

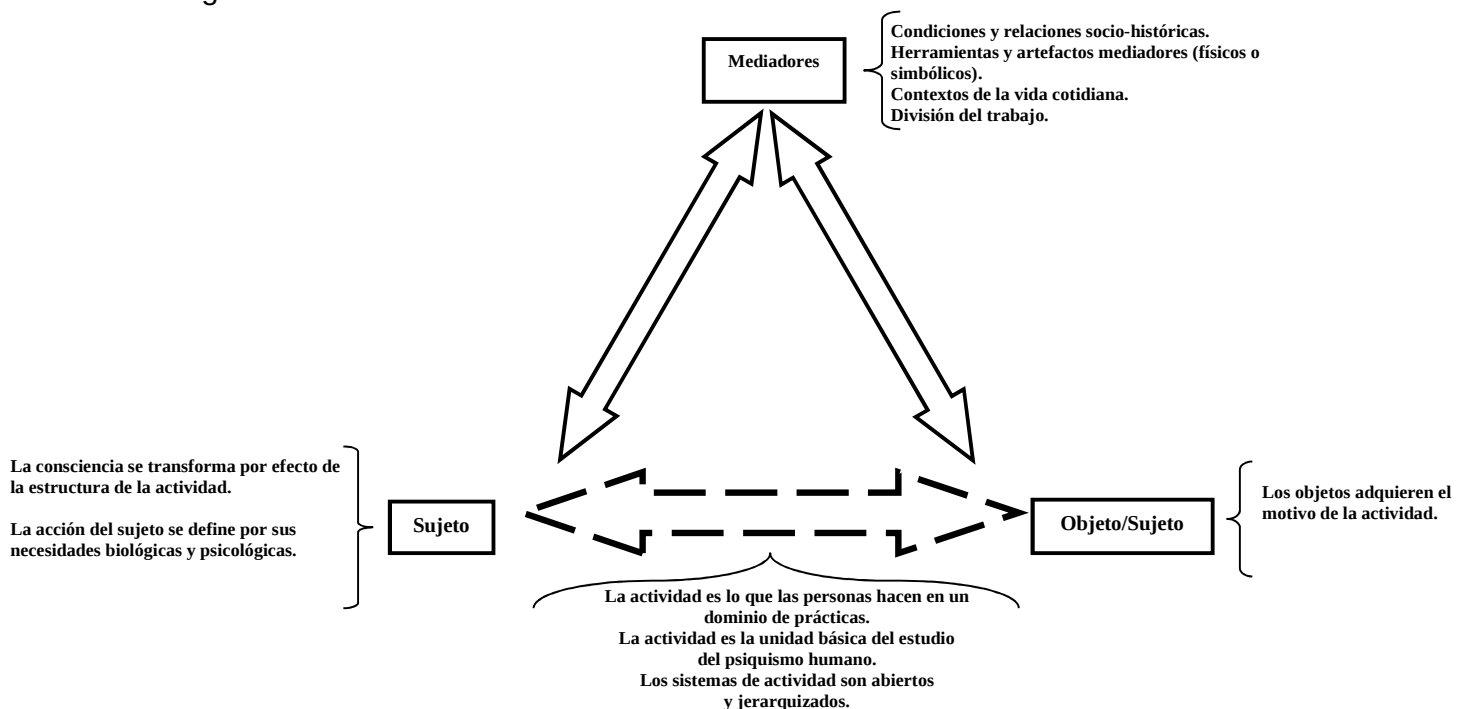


Grafico 1, elaboración propia.

4.2. El análisis de los cambios en las prácticas educativas

En este apartado se establece la definición de los principios que orientan el análisis y por los que se identifican y ubican los elementos que ordenan y constituyen el sistema de la actividad educativa. Así mismo se exponen las reflexiones derivadas sobre los cambios tanto en el contexto de la actividad como en las prácticas y procesos educativos. Dicho ejercicio deriva en una serie de conclusiones que implican algunos supuestos, propósitos y perspectivas teórico-metodológicas sobre temas y líneas específicas de investigación educativa.

4.2.1. El sistema de la actividad educativa

El principio que establece el desarrollo del análisis se establece a través de la descripción de la estructura del sistema de actividad educativa con el interés de identificar las relaciones, ya sea en el aspecto psíquico o bien de los objetos y objetivos de la acción, que explican los cambios en las prácticas y procesos educativos.

Los componentes del sistema de actividad quedan definidos de la siguiente manera:

1. Se caracteriza al contexto educativo como el mundo social y cultural donde se producen relaciones humanas y sociales, mediaciones lingüístico-discursivas así como por el uso de instrumentos culturales, materiales y abstractos (Pontecorvo, 2003).
2. La actividad educativa queda definida como el conjunto de prácticas donde están presentes dispositivos, materiales, formas de conocimientos históricamente constituidas y socialmente distribuidas, procesos de interacción social y modos de acción social que producen representaciones congruentes de la realidad contextuada (Pontecorvo, 2003).
3. La relación SC-educación queda establecida mediante la interconexión entre las distintas variables que componen los sistemas de actividad. Por interconexión se entiende a las relaciones dinámicas producidas entre las prácticas cotidianas, los recursos disponibles del contexto escolar así como por las relaciones interpersonales.

Considerando que las referencias consultadas, en la primera y segunda parte del texto, refieren que la SC está caracterizada fundamentalmente por la presencia y

uso de las TIC, se ha tomado este mismo criterio como elemento dinamizador del análisis. Cabe señalar que no se trata de buscar una relación causal sino más bien establecer distintos niveles de análisis en congruencia a que los sistemas de actividad son abiertos, jerarquizados y dinámicos.

En este sentido, la propuesta estriba en comprender cuáles son los posibles efectos de las TIC sobre la estructura de la actividad así como en las prácticas y procesos educativos. Por lo que se entiende que:

4. Las TIC son herramientas psicológicas que median el proceso de internalización de sentidos y significados co-construidos en la relación individuo-contexto.

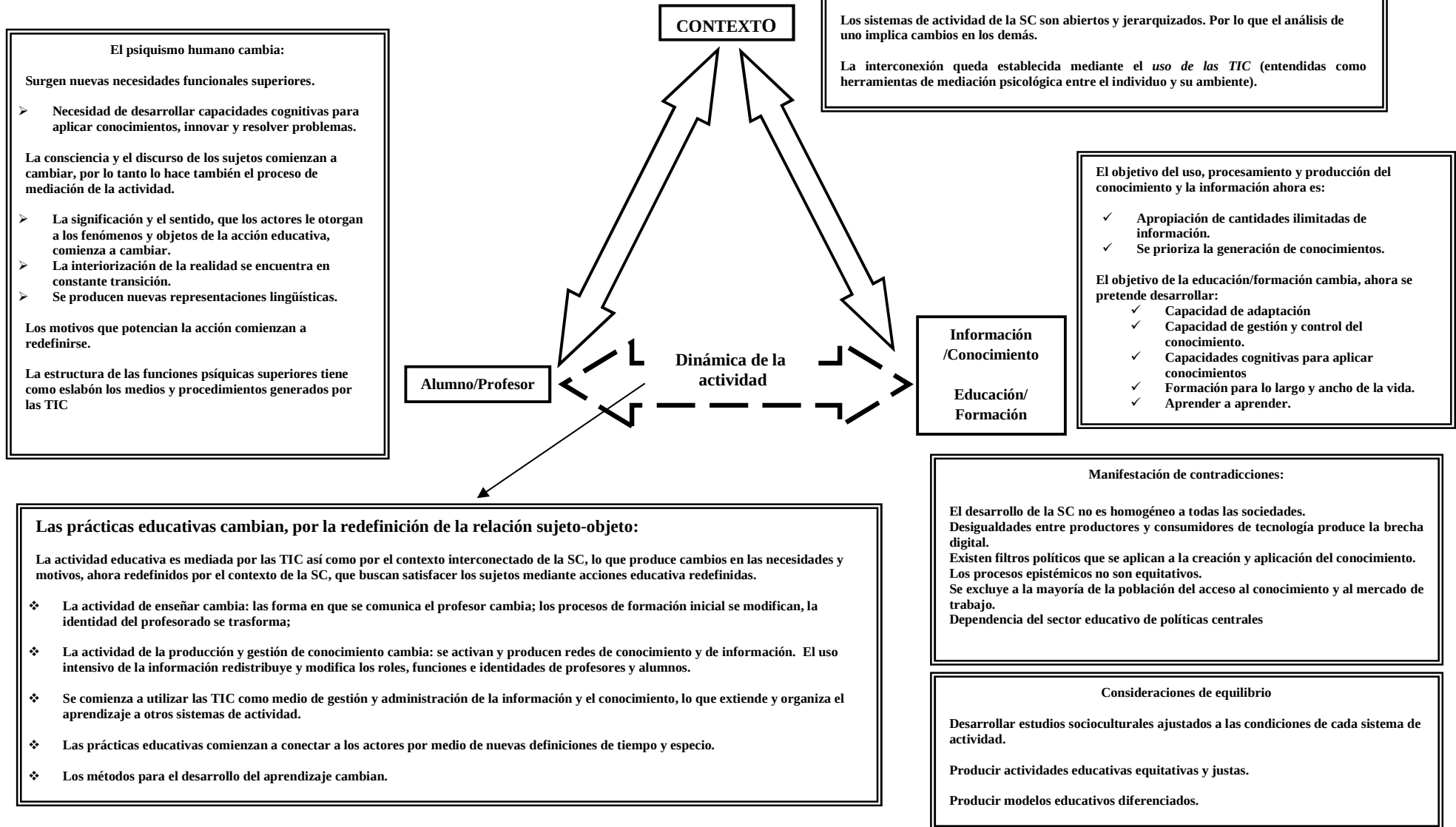
Esta definición queda especificada de la siguiente manera:

- Las TIC se caracterizan como artefactos de ordenamiento y mediación semiótica de la información y el conocimiento dada su función de gestión, administración y difusión de la información así como por su potencialidad de relación e hibridación de diferentes lenguajes (escrito, matemático, musical, etc.).
- Las TIC pueden ser herramientas de comunicación dadas sus características de ubicuidad, amplificación y conexión de los procesos de comunicación no obstante las condiciones en el tiempo y el espacio.
- Las TIC pueden definirse por el efecto combinado de las dos características anteriores.

4.2.2. Los cambios en las prácticas educativas: problematizaciones y derivaciones del análisis de la estructura de la actividad educativa

Una vez establecidos los elementos que conforman la estructura del sistema de actividad podemos suponer que la dinámica, establecida entre sus componentes, está relacionada con la aparición de nuevas necesidades y acciones así como por objetos y objetivos que movilizan la acción hacia el logro de un conocimiento y formación acordes a las condiciones del contexto sociocultural. Lo que en términos llanos explicaría el cambio, tanto en las prácticas educativas como en la constitución psíquica de los sujetos. Dichos elementos y relaciones quedan ubicados según el siguiente esquema:

Gráfico 2. Estructura del sistema de la actividad educativa: cambios y transiciones en las prácticas educativas



Fuente: elaboración propia.

A continuación se hará una diferenciación en lo que corresponde a la definición sobre el cambio en las necesidades y objetos (motivos) de la actividad. Consideramos fundamental suponer, en base a que la actividad educativa esta interconectada y mediada por las TIC, la prevalencia de cambios en las necesidades y motivos que generan la acción educativa. Por lo que cabría preguntarnos cuáles son las características y perspectivas de dichas transformaciones.

Parte de la respuesta considera que las necesidades superiores de carácter social, que han ido apareciendo en consonancia a los cambios en la SC, se orientarían a la obtención de conocimientos bajo la forma de un proceso de aprendizaje colaborativo basado en la comunicación. En dicho proceso los sujetos (alumnos y profesores) de acuerdo a las condiciones del contexto y según lo señalado sobre el uso y caracterización de las TIC, desarrollarían un tipo determinado de prácticas educativas.

Dichas prácticas, y dependiendo del contexto sociocultural de referencia, estarían caracterizadas por la amplificación y expansión del aprendizaje en un continuum donde no habría diferencia entre los contextos de educación formal e informal. Lo que implicaría la emergencia de nuevos procesos y contextos de aprendizaje distribuidos (ya sea presenciales, semi-presenciales o totalmente virtuales¹⁶) y fundamentados en la cognición en la práctica y la colaboración.

Este efecto posibilitaría que el aprendiz emprendiera, más allá del tiempo y espacio del contexto escolar tradicional, flujos de aprendizaje y actividad por medio de la interconexión de varios sistemas de actividad (la familia, el grupo de amigos, las comunidades de práctica, etc.) relacionados a lo largo y ancho de la vida como un sistema complejo. Lo que supondría una redistribución y redefinición de los contextos de aprendizaje.

Desde esta consideración ya no es fundamental el aprendizaje de contenidos específicos sino más bien el desarrollo de capacidades para aprender a

¹⁶ Un ambiente de aprendizaje virtual (AVA) es definido como un conjunto de entornos de interacción sincrónica y asincrónica con base en un programa curricular, el proceso de enseñanza-aprendizaje y un sistema de administración del aprendizaje (LMS) (Rayón, Escalera y Ledesma, 2002).

aprender. Situación justificada en la medida en que cuanto mayor es el cumulo de información, a la que podemos acceder mediante el uso de las TIC, tanto mayor es la necesidad de generar estrategias de innovación para el procesamiento de esa información en forma de conocimientos específicos.

Lo más preponderante es la multiplicidad de sentidos y significaciones que el aprendiz le podría otorgar a su propio conocimiento y aprendizaje según las condiciones y dinámicas de su contexto sociocultural. Lo que implica que la forma y propósitos, por los que se adquiere información y se desarrolla el conocimiento, se vuelvan un nuevo objeto/motivo de la acción educativa.

Como se puede entender dicho contexto se encuentra plenamente interconectado, por lo que una modificación en una de sus relaciones se verá reflejada en toda la estructura del sistema de actividad. Siendo así, no es posible hacer generalizaciones sobre qué, cómo y cuándo se ha de aprender, más bien cabe subrayar la posibilidad de que sea, tanto en la vida colectiva como individual de los sujetos, donde se decida el devenir de los procesos de aprendizaje y formación escolar.

La conclusión más destacada hasta el momento es considerar que sí existe una serie de cambios en el contexto de la relación SC-educación, por lo que ahora es importante explicar los cambios en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Situación que a su vez implica explicar qué son y cómo se modifican los procesos educativos.

4.2.3. Cambios en los procesos educativos

Desde el enfoque sociocultural los procesos educativos se entienden como la dinámica interactiva y co-constructiva del conocimiento entre profesor y alumno. Así que el estudio de los mecanismos y procesos interpsicológicos da cuenta de la estructuración y construcción de significados durante el desarrollo del aprendizaje. Desde esta perspectiva queda comprendido que el conocimiento escolar es resultado de la actividad conjunta entre profesor, alumno y contenidos de aprendizaje (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

Siendo así, nuestro interés es la caracterización del análisis de las prácticas educativas desde la perspectiva de la interactividad¹⁷. El propósito: subrayar la importancia de entender los procesos del desarrollo humano en cuanto a su naturaleza distribuida, social, contextual, colaborativa y situada. Lo que supone comprender al aprendizaje como una serie de cambios cualitativos derivados de mecanismos de influencia educativa constituidos en el sistema de actividad según las condiciones socio-históricas y culturales del contexto social (Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

Con base en lo anterior es como suponemos que la recomposición y redistribución de la relación profesor-alumno-contenidos está relacionada a los cambios en el contexto y estructura de la actividad educativa de la siguiente manera:

- Al modificarse la forma y acceso de los contenidos de aprendizaje debido a cambios en el uso de la información y la producción del conocimiento mediado por las TIC, se transforman los roles, funciones e identidades de alumnos y profesores. El alumno se vuelve más activo, autónomo y estratégico en la construcción de su aprendizaje y conocimiento. Por su parte, el profesor se delinea por una función de acompañamiento y guía sobre los procesos de construcción de significados de aprendizaje en sus alumnos. Dicha situación implica cierta evolución a modalidades de aprendizaje abierto (donde se colabora, negocian y comparten significados en un aprender haciendo) y por ende un cambio sustantivo en el modelo educativo tradicional.
- Hay cambios en las actividades de enseñanza-aprendizaje dado el desarrollo de estrategias más interactivas y ajustadas a las necesidades educativas de los alumnos en consonancia a las condiciones tanto del uso de las TIC como de las características y demandas del contexto sociocultural de la SC.
- La interacción entre alumnos y profesores se fortalece de acuerdo a las posibilidades de comunicación que proveen las TIC. Esto significaría una transformación del tiempo y el espacio escolar y por ende una redefinición de los procesos educativos.

¹⁷ La interactividad es referida como la articulación de las actuaciones del profesor y los alumnos en torno a una tarea y/o contenido determinado, se concreta en determinadas formas de organización de la actividad conjunta de los participantes a lo largo del tiempo. Por otra parte la interactividad es el proceso de ayuda ajustada del profesor a los estudiantes, con el objetivo de construir significados más ricos y complejos en determinados conocimientos (Coll, 2001).

- Al transformarse las necesidades y objetivos de formación el alumno se ve impulsado a generar, determinar y redistribuir su propio itinerario de aprendizaje, a lo largo y ancho de la vida, a través de la interconexión con sus pares así como con distintos actores y contextos de aprendizaje. Posibilidad comprendida por la interconexión que proveen las TIC con otros contextos. Esta situación posibilitaría a su vez la interacción del alumno y profesor con otros actores y por ende el acceso a otros criterios y posibilidades de construcción del conocimiento educativo.
- La formación inicial de profesores demandaría el desarrollo de un perfil de egreso adecuado a las condiciones del contexto de la relación SC-educación. Así mismo, los procesos de comunicación del profesor con sus pares, al interior y exterior del contexto escolar mediado por las TIC, se podrían expandir y redistribuir por medio de la generación de redes de colaboración y conocimiento por las que se pueda reorientar y potenciar su formación permanente.
- La escuela, ante el requerimiento de resolver necesidades y situaciones de enseñanza-aprendizaje diversas, ha de modificar su organización interna así como las formas en que se relaciona con su entorno sociocultural. Situación que implicaría la redefinición del espacio escolar así como de los propósitos y procedimientos de la educación formal. En otras palabras los contextos escolares tienen que estar conectados con su entorno social; lo que significa abrir las puertas de la escuela para que los procesos educativos puedan estar más ajustados a las necesidades de la sociedad.

Conclusiones

A continuación se expondrán algunas reflexiones sobre una serie de contradicciones que son fundamentales considerar en un subsecuente análisis de las prácticas y procesos educativos. En principio hemos de señalar que, y gracias al análisis desarrollado en base a la TA, se tiene un panorama considerablemente claro desde el cual se pueden identificar y ubicar los cambios en el contexto educativo, fundamentalmente desde la consideración de la presencia y uso de las TIC. No obstante no hemos de ignorar la prevalencia de otros factores con igual o mayor peso, por lo que el análisis de las prácticas y procesos educativos tiene que extenderse según las condiciones particulares de cada contexto, localidad, región y nación.

Es indispensable producir más reflexiones y escenarios sobre los cuales se puedan establecer otras perspectivas de análisis. Una de estas sería pensar la prevalencia de contradicciones, en la dinámica de la actividad educativa, a

efecto del cambio general en las condiciones socioculturales de la SC. Desde esta consideración podríamos suponer que los cambios en los procesos de gestión de la información, generación del conocimiento así como de los procesos educativos, al implicar una relación de interactividad e influencia según las condiciones de los actores y sistemas sociales, no necesariamente son homogéneos ni generalizables. Por lo que en lugar de pensar la relación SC-educación como un contexto de oportunidades sería pertinente entenderlo como un discurso borroso de considerable inestabilidad. Más aún si los actores educativos han ido constituyendo sus identidades y prácticas en otros momentos y espacios históricos.

Por lo tanto habrá que reconocer que, no obstante las transformaciones derivadas del fenómeno SC, la relación educación-sociedad siempre ha demandado nuevas formas de pensar y proceder para satisfacer las necesidades educativas de los sujetos en todo momento histórico. Por lo que la sociedad al estar en constante transformación siempre ha requerido de un vínculo significativo entre las prácticas escolares y las de la vida real. En otras palabras no será posible una transformación de la educación si se ignora el contexto en el que se asienta su influencia. Más aun cuando los sistemas escolares cuentan con una cultura institucional que “a veces” empata con los requerimientos y necesidades de la sociedad.

Siendo así, cabría suponer la manifestación de resistencias y contradicciones al interior de la estructura de la actividad educativa. Situación que, de suceder, pondría de manifiesto que vivimos momentos de crisis no bien encausados así como la prevalencia de un contexto en transición. Por lo tanto, sería preferible pensar la relación SC-educación, no como una condición ineludible, sino como una posibilidad por singularizar los procesos educativos según las necesidades, motivos, objetivos y objetos por los que se activan las prácticas educativas en consonancia a las condiciones particulares de cada contexto.

Por tal, sería pertinente poner en marcha un análisis diferencial sobre las dinámicas y cambios en la estructura de la actividad educativa para ubicar, con mayor grado de pertinencia, las relaciones dinámicas sobre el qué, quién,

dónde, cómo, cuándo y para qué de los procesos educativos. Ejercicio que supondría desarrollar una perspectiva más ajustada a las condiciones concretas de cada contexto con el propósito de generar procesos de comprensión y transformación de las condiciones educativas sin menoscabo de las particularidades y necesidades específicas de cada contexto.

Cabría preguntarnos entonces cómo desarrollar este tipo de análisis. Parte de la respuesta la hemos ido dando en la medida del análisis de la estructura de la actividad educativa, y por la que hemos ido comprendiendo que nos encontramos ante contextos, dinámicas y relaciones complejas y contradictorias. Otra parte de la respuesta se encuentra en la idea de que no se puede generalizar el tipo de cambio que experimentan los tantos y diferentes grupos culturales. Razón por la cual sería importante poner en marcha estudios socioculturales por los que se puedan comprender los sentidos, significados, motivos y objetos por los que discurre la actividad de los distintos grupos sociales.

Y aún más, ya que como ha quedado establecido, lo que importa es transitar hacia una comprensión de la realidad educativa vista como una co-construcción de significados y conocimientos entre todos los elementos y sujetos que la conforman. Sin duda, se trata de pensar la realidad como una unidad compleja donde las partes reflejan el todo y el todo queda comprendido en la especificación de sus partes. Y donde los procesos de la investigación educativa implican inevitablemente que el investigador sea un partícipe directo, no solo de la construcción de su objeto y tema de investigación, sino de todo el contexto en el que se desarrolla la actividad educativa.

Desde estas consideraciones es como se presenta, en el siguiente y último apartado, una breve caracterización sobre los estudios socioculturales en educación. El interés se concentra en la definición de su dimensión teórico-metodológica así como en su perspectiva epistemológica por la que se establece una diferencia fundamental entre el pensamiento tipo lineal (causa-efecto), que tanto ha prevalecido en la investigación educativa de enfoque

conductista, y el pensamiento interactivo, dialógico y dialectico de la perspectiva socio-constructivista.

Bibliografía

- Chaiklin, S. (2001). Comprensión de la práctica científico-social de "Estudiar las prácticas". En Chaiklin, S y Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu. pp. 23-74. (1993).
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G. (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 23-74.
- Cole, M. (1984). "La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente". *Infancia y Aprendizaje*. No. 2, 3-17.
- Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 387-413). Madrid: Alianza.
- Coll, C., Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M^a J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Consultado el 03-01-11 en <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S & Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 15 – 44.
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Leontiev, A. (2000). Las necesidades y los motivos de la actividad. En A.A. Smirnov, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, B.M. Tieplov. *Psicología*. México: Grigalbo.
- Pontecorvo, C. (2003). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Rayón, L., Escalera, L., y Ledesma, R. (2002). Ambientes Virtuales de Aprendizaje. *Instituto Politécnico Nacional, Presimposio Virtual SOMECE*. En <http://www.somece.org.mx/virtual2002>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica-Grijalbo.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente* (5ª edición). Barcelona: Paidós.

Capítulo 5

El estado de la investigación educativa sobre la formación inicial

Introducción

El presente trabajo cumple dos propósitos generales. El primero tiene que ver con un análisis de los antecedentes de investigación sobre el tema *Formación Docente*. El segundo tiene como objetivo problematizar sobre la situación del estado de la investigación educativa (IE) en las escuelas normales del Estado de México. Ambos propósitos son complementarios ya que en la búsqueda de antecedentes de investigación se identificaron deficiencias sobre la sistematización de la IE en las normales del estado.

Como eje transversal, se presenta un panorama de la IE en las escuelas normales para complementar un estado del conocimiento de los antecedentes del tema de investigación. Como conclusión general se tiene que el desarrollo de la IE es deficiente, lleno de imprecisiones y controversias. Por ende, lo mismo sucede en la investigación sobre formación docente.

Esta conclusión justifica la pertinencia de la investigación y deja al descubierto que el estado de la IE en las escuelas normales, más que contribuir al desarrollo innovador de los procesos de la educación básica y de formación docente, es reflejo de deficiencias estructurales y atrasos funcionales del sistema educativo normalista. Si se tuviera que hacer una evaluación sobre la educación normalista el resultado sería: reprobada.

Las razones son varias. En principio el desarrollo de la IE ha estado supeditado a objetivos institucionales poco coherentes. En la búsqueda de la “calidad y excelencia educativas” los programas al respecto han perdido la capacidad de comprensión de las necesidades de la sociedad. Perekiera así que las

escuelas normales se han quedado en un pasado distante incapaces de comprender su entorno próximo. Es cierto, se hace investigación, pero sin propósitos claros y procesos eficientes.

De esta situación surgió un tercer propósito: profundizar sobre el tema en otras latitudes de investigación. Fue así como se recurrió a la consulta del último estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Documento que al tener una edad aproximada de diez años nos provee de una pertenencia temporal importante.

Desconexiones, borrosidad y dispersión es lo que caracteriza a este panorama. Nada por lo que debamos sentirnos satisfechos. No obstante, las conclusiones de este trabajo ahondan, con optimismo, en una serie de recomendaciones plausibles.

Para finalizar cabe hacer el siguiente anunciamento: el subdesarrollo no sólo es una cuestión de desbalance de riquezas económicas sino también de capacidades intelectuales. Cabría preguntarse, entonces, a qué situación corresponde el subdesarrollo educativo del país. La conclusión general es que las limitaciones intelectuales, así como la falta de voluntad de cambio, pesan más al momento de proponer la urgente renovación educativa que requiere nuestra sociedad. No bastan las sofisticadas y refinadas maneras de investigación de unos o de las prácticas inmediatistas de otros, no es un asunto teórico-metodológico. Más bien se trata de un replanteamiento sobre cuáles han de ser los propósitos reales que ordenen el desarrollo de la IE así como su vínculo hacia los contextos escolares y sociales.

5.1. El estado de la investigación educativa en las escuelas normales del estado de México

Este apartado construye y analiza el estado de la IE en las escuelas normales del Estado de México, como una estrategia transversal para identificar los antecedentes de investigación del tema "*Formación Docente*" (objeto de estudio de la presente investigación). Cuáles son las características,

propósitos, desarrollo y vinculación de la IE, son las preguntas que nos orientan con el objetivo de innovar y proponer nuevas perspectivas de análisis sobre el tema en cuestión.

La educación normal está coordinada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) desde 1984. En el año de 2005 se crea la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) la cual apoya y orienta las acciones correspondientes de las escuelas normales en todas las entidades federativas del país. Se vincula, a su vez, por medio de cada secretaria de educación estatal y con sus correspondientes subdirecciones. En el caso del Estado de México la DGESPE se apoya de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y de la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente.

En México se cuentan un total de 454 escuelas normales. De estas, 264 son públicas y 190 de carácter privado. La matrícula contabilizada a la fecha es de 133,286 alumnos de los cuales 95,863 son mujeres y 37,423 hombres. En el Estado de México existen 41 escuelas normales; de las cuales 37 dependen del Sistema Estatal del Gobierno del Estado de México; una al Sistema de los Servicios Educativos Integrados del Estado de México y 3 más son privadas. Entre todas atienden a un total de 7,379 alumnos; 5,527 mujeres y 1,852 hombres. El total de maestros que laboran en las escuelas normales es de 1,857 asignados en las siguientes categorías: profesores horas clase (PHC) 915; profesores de tiempo completo (PTC) 848; profesores de medio tiempo 44; profesores de tres cuartos de tiempo 46; otros 4 (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2011).

Desde 1984 las escuelas normales se convierten en instituciones de educación superior (IES) adquiriendo las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión así como el nivel de licenciatura en sus estudios. Según Sandoval *et al* (en Weiss, 2003) en el periodo que comprende de 1985 a 1990 se planteó la idea de formar docentes investigadores. Surge, desde entonces, la categoría de Investigador Educativo conformándose, además, los departamentos de

investigación. Sin embargo los encargados de estas áreas son profesores sin el perfil adecuado como investigadores.

5.1.1. La situación de la IE en las escuelas normales del estado de México

Son pocos y confusos los antecedentes de la IE en el Estado de México. De lo identificado se tiene un artículo denominado *Investigación sobre la Investigación Educativa en las Escuelas Normales del Estado de México*. Este documento deriva de una investigación realizada por el Departamento de Educación Normal del Estado de México misma que se presentó como ponencia durante el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. El trabajo presenta una semblanza sobre algunos indicadores que corresponden a los periodos de 1984 a 1994; de 1995 a 2002 y de 2002 a 2008. A 25 años de desarrollo de la IE en el Estado de México se advierten aciertos, inconsistencias, avances y retrocesos así como una diversidad de planes que derivan en algunos progresos (organización, actualización de investigadores, edición de trabajos). Sin embargo los autores concluyen que no hay avances sólidos al respecto de la IE en las normales del estado (Rebollo et al, 2010).

Sobre el devenir histórico de la IE se señala que en 1981 se crea el Instituto Superior de Ciencias de la Educación (ISCEEM) con el objetivo de formar investigadores con estudios de postgrado. Para 1985 la Escuela Normal Superior del Estado de México comienza a desarrollar procesos de IE así como en el Colegio Mexiquense creado en 1986. Para 1991 El Gobierno del Estado de México crea el Sistema Estatal de Investigación Educativa (SEIE) logrando conjuntar diversas instituciones estatales, federales y autónomas. Para estas mismas fechas la Subdirección de Investigación y Superación Académica del Gobierno del Estado por medio de la Dirección General de Desarrollo Educativo asume la secretaría técnica del SEIE impulsando el Plan Estatal Indicativo de Investigación Educativa (PEIIE).

El objetivo era orientar los trabajos y líneas de investigación de la IE para incidir en el sistema educativo en su conjunto. El plan precisaba puntos sobre la relación investigación-docencia así como indicaciones teórico-metodológicas. Sin embargo los autores consideran que las líneas de investigación trazadas (equidad y calidad de la educación, diseño curricular, formación y actualización, planeación y administración de los servicios y rezago educativo) tienen poca o nula relación con las líneas de investigación actuales. No obstante los progresos realizados en 1993 se cancelan todos estos proyectos cerrando inexplicablemente enormes posibilidades de desarrollo de la IE (Rebollo et al, 2010).

Durante el periodo 1995-2002 se destaca un estudio, que nunca se aplicó dado el cambio de la administración política, denominado Documento Indicativo para el Fomento y Desarrollo de la Investigación Educativa en las Escuelas Normales del Estado de México. En él se indicaba lo concerniente a la regulación, organización y evaluación así como a las líneas y el proceso de formación de investigadores. Así mismo crece el número de plazas de investigadores educativos pero no así la mejoría de su perfil profesional ya que la mayoría carecía de los estudios de postgrado adecuados.

Además, se señala, la distribución de las plazas es inequitativa y con un manejo impreciso de las líneas de investigación (formación y actualización de docentes, diseño curricular, equidad y calidad, planeación y administración). De igual manera las investigaciones reportadas son diversas en cuanto a su enfoque teórico-metodológico. Con respecto a las orientaciones de la IE el Documento Indicativo para el Fomento y Desarrollo de la Investigación Educativa en las Escuelas Normales del Estado de México indicaba como propósito:

“organizar la IE, impulsar la formación y la evaluación [se proponía las áreas temáticas] de sujetos, procesos de aprendizaje, formación para la docencia, la investigación y la gestión, con 6 líneas; estudio y análisis de propuestas didácticas, con dos líneas; las Instituciones educativas, procesos curriculares y de gestión educativa con 3 líneas y estudios

sobre el sistema educativo con seis. [Sin embargo] nunca fue aplicado” (Rebollo et al, 2010:6-7).

Durante los años 2003 y 2004 se crea el Departamento de Posgrado e Investigación y se elabora el Programa de Investigación Educativa de las Escuelas Normales como iniciativa para el seguimiento del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Este programa intentó sentar las bases para la normatividad de la IE señalando acciones de coordinación; el proyecto no prosperó.

Para el año 2004 el Departamento de Posgrado e Investigación desaparece y es sustituido por un programa y plan emergente gubernamental donde se encargaba al ISCEEM y al Departamento de Educación Normal el desarrollo de la IE. Se elaboró entonces el Plan para Elevar la Calidad de la Investigación y se implanta durante el periodo de 2004-2005. Sin embargo cuando se inicia la aplicación del Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal 1.0 (PEFEN) se cancela la participación del ISCEEM y es desde entonces como el Departamento de Educación Normal dirige la investigación en las escuelas normales (Rebollo et al, 2010).

Los autores refieren que el PEFEN 2005-2006 indicaba que la IE ha sido insatisfactoria al no cumplir las necesidades de la formación de docentes ya que las investigaciones educativas no han tenido impacto sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera los objetivos de la IE, nuevamente se reacomodan. Sumado a lo anterior se tiene que, para el periodo 2008-2009 el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) así como los lineamientos de los cuerpos académicos se convierten en los ejes para el desarrollo de la IE.

En la actualidad aún quedan muchos rezagos e inequidades en lo que respecta a la asignación de plazas de investigadores. Además del envejecimiento y próxima jubilación de gran parte de estos. Además el perfil como investigador sigue siendo poco confiable y heterogéneo. El estudio

señala, en conclusión, que no existen avances sólidos de la IE en las escuelas normales en el Estado de México (Rebollo et al, 2010).

5.2.1. El PEFEN y el PROMEP: ¿ejes de la investigación educativa en las escuelas normales?

Como se consignó, en la actualidad, el desarrollo de la IE en las escuelas normales ha quedado supeditado al Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) que se plantea como:

“una política educativa que se genera a partir del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN), política que surge a partir de la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que originó que las atribuciones en materia de educación normal se transfirieran a la Subsecretaría de Educación Superior (SES), y motivó la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) en el año 2005 [...] Los programas y políticas educativas de las escuelas formadoras de docentes, a partir del 2005 [...] siguen encaminados, al igual que en 1984 [...] a realizar acciones propias del nivel superior, entre ellas la de realizar tareas de investigación y difusión, acciones a las que, a partir de las políticas actuales, se les solicita contribuir al logro de la excelencia académica y cumplir con la rendición de cuentas [...] el PEFEN se opera a partir de dos programas estratégicos: el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de Educación Normal (ProGEN) y el Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (ProFEN)” (Summa, 2011:3).

Por otra parte las escuelas normales fueron incorporadas, en el año 2008, al Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) con el propósito de:

“mejorar la calidad de la educación superior mediante el fortalecimiento de cuerpo académicos [dirigido] inicialmente a las universidades públicas estatales, y posteriormente fue ampliando su cobertura hacia las instituciones de educación superior [...] Las escuelas normales al adscribirse al subsistema de Educación Superior, [se] convirtieron en instituciones objetivo de los programas instaurados para la educación superior. No es sino hasta 2008 en que aparecen referidas en las Reglas de Operación del PROMEP. Tasándose de forma indiferenciada con el resto de instituciones de educación superior” (Juárez y Sebastián, 2011: 434-435).

Sin embargo hay quienes acusan sobre la ineficacia de ambos planes. Ya que no son pocas las tensiones a las que se somete al docente por el número de actividades que ha de realizar tales como docencia, investigación, tutoría, gestión, dirección de tesis, y participación en cuerpos académicos; estas actividades, así como la participación en academias departamentales, de programas, materias y comités de investigación, constituyen una serie de labores que van más allá de las dos funciones sustantivas de docencia e investigación. Un escenario así planteado sugiere una política de hacer más con menos, asignando a los profesores-investigadores funciones que corresponden a otros profesionales que las universidades no contratan (Salas et al, 2007).

La situación es clara. No sólo se constriñe la actividad de la IE a cánones institucionalizados también lo hace la función docente. Quedando atrapada en lineamientos oficiales que impiden diferenciar lo importante de lo urgente. Cabe destacar otro argumento y es que la diferencia de contextos entre las universidades y las escuelas normales distan mucho de ser parecidas. No es posible tasar ambos sistemas educativos como iguales ya que sus identidades e historias, como instituciones, son muy particulares. Es así como la IE al desarrollarse en función de aspectos normativos deja de lado que el status de profesor no se alcanza por una mera disposición gubernamental, al desplazar la capacidad de innovar, reorientar y enriquecer una verdadera reflexión sobre la práctica educativa (Alfaro, 2005).

5.2.2. Los resultados de la IE en las normales del estado de México

Desde 1984 a la fecha el devenir de la IE en las normales del Estado de México ha sido atropellado y poco productivo. Evidencia de esta situación es que a la fecha no existe un documento formal que dé cuenta del desarrollo de tal actividad. Situación por demás inquietante ya que se esperaría una mayor sistematicidad al respecto dado que es, además, la entidad con mayor número de escuelas normales en el país así como de la más alta matrícula de alumnos en educación básica.

No obstante se puede dar cuenta de tres documentos que intentan sistematizar la IE en las escuelas normales sólo desde el periodo 2005 a 2009 y se presentan como resultados del ProGen 2009-2010. No se trata de una investigación formal y mucho menos de un estado del conocimiento. Son una serie de “artículos de investigación” publicados en las revistas SUMMA 1(período 2005-2006); SUMMA 2 (período 2007-2008) y SUMMA 3(período 2009-2010). Específicamente esta colección fue publicada por el Gobierno del Estado de México, a través de la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente, y deriva del Plan de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN3).

A continuación se presenta un cuadro de análisis, de estos materiales, tomando como referencia los criterios de evaluación del índice de revistas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología¹⁸ (2011). Ya que como criterios de calidad sólo se especifica, en la introducción de cada revista, que los artículos fueron elegidos y sometidos a corrección de estilo por el Consejo Editorial del

18

CONCEPTO	CRITERIOS	REQUISITOS
1. CONTENIDO	La revista debe incluir artículos y reseñas producto de investigación con resultados originales y sujetos a un estricto arbitraje. No deberán incluirse en los números regulares memorias de congresos. Éstas deberán publicarse en suplementos o en números especiales.	Un mínimo de 75% por cada número publicado del total del material publicado en el año. Este requisito se evaluará de conformidad con los estándares internacionales establecidos por cada área del conocimiento. Al menos el 60% del total de autores por cada número publicado deberán estar adscritos a dependencias distintas a la que edita la revista. No se podrá considerar en ningún momento la medición de caracteres como un factor para determinar el carácter científico de una publicación periódica, siendo para este fin el número de "artículos y reseñas producto de investigación con resultados originales y sujetos a un estricto arbitraje" del total publicado.
2. ARBITRAJE	a) COMITÉ EDITORIAL El Comité Editorial debe estar formado por investigadores de calidad reconocida por la comunidad nacional e internacional. Es fundamental que este cuerpo editorial sea multi-institucional y que sea multi-nacional. b) CARTERA DE ARBITROS La cartera de árbitros deberá cubrir todas las áreas que trata la revista y estará compuesta por investigadores líderes en su especialidad, adscritos a instituciones nacionales y extranjeras. Todas las evaluaciones deberán ser documentadas, sean aprobadas o no para su publicación. Los artículos generados por la dependencia que edita la revista, no deberán ser evaluados por árbitros de la misma. El 60% de los árbitros que evalúan los artículos de la revista deberán ser externos a la dependencia que edita la revista. c) CALIDAD DEL ARBITRAJE La revista debe contar con arbitraje riguroso, especializado y argumentado. Cada artículo publicado deberá haber sido aprobado al menos por dos árbitros. El rigor de las evaluaciones se deberá apreciar en las respectivas actas de dictamen. Se deberá enviar el índice de rechazo de los artículos que recibe la revista.	El Comité Editorial deberá tener definidas y diferenciadas sus funciones que corresponden al mismo, del resto de los cuerpos en los que pueden organizarse las revistas. El Director de la institución de la que emana la revista, no deberá ser ex officio el director de la revista. Entregar lista de árbitros activos durante el periodo de evaluación de la revista, la cual deberá incluir grado académico, institución, dependencia de adscripción, disciplina y el número de artículos arbitrados.
3. EDICIÓN Y DISTRIBUCIÓN	a) ANTIGÜEDAD A fin de que se pueda evaluar su trayectoria y evolución, las revistas que soliciten su incorporación al Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica no deben ser de reciente creación. b) PERIODICIDAD Y PUNTUALIDAD La periodicidad de la revista debe ser semestral para garantizar que el contenido resulte oportuno y actualizado. Los anuarios serán excepcionalmente considerados bajo este criterio, considerando que deberán cubrir todos los requisitos que se aplican para todas las revistas. La publicación de la revista debe ser ininterrumpida y sin retraso según la periodicidad establecida y la fecha de aparición especificada en la portada. c) DISTRIBUCIÓN La revista debe ser distribuida nacional e internacionalmente.	Los arbitrajes deberán hacer mención específica a la originalidad y calidad del artículo y su contribución al campo de estudio y deberán presentarse debidamente documentadas como parte de la información que se evalúa. Se deberá omitir el nombre del árbitro. Análisis del contenido del dictamen: Se tomarán en cuenta los siguientes criterios para analizar el contenido del formato de dictamen: a) Relevancia temática y originalidad. b) Discusión de la materia y contribución para el avance de la disciplina. c) Consistencia y estructura de la exposición de objetivos. d) Orientación de la línea de argumentación (o bien de la evidencia empírica) hacia la fundamentación de los planteamientos esenciales. e) Evaluación del uso y actualización de las fuentes. f) Correspondencia de la metodología con los objetivos de la investigación y/o de la reflexión teórica. La antigüedad mínima será de tres años de publicación ininterrumpida. En el caso de las revistas electrónicas deberán estar disponibles en línea con la misma antigüedad.
4. Aspectos formales	a) ESTRUCTURA DE LOS ARTÍCULOS b) ELEMENTOS QUE DEBE CONTENER LA REVISTA c) OTROS ELEMENTOS La revista deberá demostrar su visibilidad internacional registrándose en índices y resúmenes.	No se aceptará que con un solo número se cubran todos los correspondientes a un volumen o un año (según sea el caso). Para las revistas electrónicas se debe hacer explícita la periodicidad de publicación en la página descriptiva y sus características de publicación. Anexar estadística de distribución. Si la revista es electrónica deberá encontrarse en internet, no en una red interna o intranet y debe contar con un análisis por número de accesos o descargas de artículos (en formatos txt, rtf, doc o pdf) que incluyan número de visitantes y países de origen. Además de que dichos análisis deben de estar a disposición de los usuarios. La revista deberá publicar el resumen de cada artículo en español y en inglés. - Portada.- Título de la publicación; Fecha de aparición, ISSN; Volumen y número. - Contraportada.- nombre(s) del o los editores; comité editorial y/o consejo editorial; - Índice o Tabla de contenido. - Colofón.- Información sobre la fecha de impresión y el tiraje - Instrucciones para los autores. Para el caso de las revistas electrónicas, toda esta información deberá encontrarse en la página de inicio. Las revistas deberán estar registradas en los índices y resúmenes internacionales relevantes de su especialidad, en su caso comprobar haber iniciado los trámites para su registro. La lista de índices y resúmenes donde está registrada la revista deberá aparecer en un lugar visible.

Gobierno del Estado de México, criterio por demás insuficiente. Como datos de referencia documental se tiene que las revistas SUMMA 2 y SUMMA 3 son publicadas en el año 2011 sin especificar el tiraje ni el modo de distribución. Se pudo observar que los trabajos no cuentan con las características suficientes de calidad puesto que tienen severas deficiencias en su elaboración. Lo mismo sucede con el formato de la revista ya que no cumple con los criterios mínimos de indización. El análisis continúa en un segundo cuadro donde se consignan algunos datos de todos los artículos destacando los que se orientan al tema de formación docente.

Cuadro 1: Análisis de las revistas SUMMA 2 y SUMMA 3. Como puede observarse no existe el cumplimiento de ninguno de los criterios señalados por el CONACYT. Esto deriva en que es poca o nula la calidad científica de las investigaciones y que al parecer las revistas sólo se publicaron con fines de cumplimiento institucional en menoscabo de la calidad de la investigación educativa.

CONCEPTO	ANÁLISIS
1.-Contenido	Los artículos no tienen criterio de arbitraje. No se especifica la actualidad de cada uno de ellos. No hay autores invitados de otras dependencias nacionales o internacionales.
2.- Comité editorial.	No se especifica ningún dato al respecto del comité editorial. No hay cartera de árbitros ni reportes sobre la evaluación de los artículos presentados. No se tienen criterios de arbitraje.
3.- Edición y distribución.	Las revistas son de reciente publicación por lo que no se cumple el criterio de antigüedad necesario. No hay claridad sobre la periodicidad ni puntualidad de las revistas. No se indican datos sobre su distribución a nivel nacional o internacional. No se tiene formato electrónico.
4.- Aspectos formales.	Los artículos no presentan resumen en español ni en inglés. No se cuenta con registro de ISSN. No se tiene la contraportada adecuada. No hay un índice claro así como colofón ni instrucciones para autores. No se tiene datos sobre su registro en índices o resúmenes internacionales del área de especialidad.

Revista SUMMA 2: Datos de autores, temas y metodología

TÍTULO	AUTOR	INSTITUCIÓN	OBJETIVO GENERAL	ENFOQUE METODOLÓGICO	RESULTADOS	CONCLUSIONES
1. Modelos de la práctica docente.	Laura García Hernández.	Escuela Normal de Ecatepec.	Comprender el significado de las acciones del docente dentro del aula y el	Cualitativo. Muestra probabilística. Enfoque etnográfico.		

			modelo de práctica que realiza a través de la construcción de significados compartidos en contextos cotidianos y de la desnaturalización de los procesos sociales.	Observación. Entrevistas no estructuradas. Diario de Campo. Triangulación metodológica. Entrevista estructurada.		
2.	Evaluación, la experiencia en la escuela Normal Número 3 de Toluca.	María Antonieta González Díaz.	Escuela Normal No. 3 de Toluca.			
3.	Los docentes y la reforma a la Educación Normal.	Simón Sánchez Núñez.	Escuela Normal de Jilotepec.	No se indica.	No se indica.	No se indican.
						Valorar la formación para dar cuenta de la lejanía o cercanía que se tiene en cuanto a las aplicaciones de la reforma más reciente que fundamenta el modelo de Educación por Competencias.
4.	La tutoría académica una oportunidad para mediar el enriquecimiento instrumental de habilidades para el estudio y la comunicación del futuro docente.	Irma Georgina González.	Escuela Normal Número 3 de Toluca.			
5.	Estudio de seguimiento de egresados en la escuela normal... ¿para qué? (Caso de la Escuela Normal de Ecatepec).	José Antonieto Vázquez Gordillo.	Escuela Normal de Ecatepec.			
6.	Criterios de evaluación para los aprendizajes de la formación inicial (Investigación realizada en el año escolar 2006-2007)	Candelaria Rojas Becerril.	Escuela Normal de Tenancingo.	Obtención de bajos resultados en las evaluaciones. Propósitos: -Conceptuar los criterios de evaluación. Identificar los criterios de evaluación que aplican los formadores de la licenciatura de Educación Secundaria con Especialidad en Español. -Seleccionar los criterios de evaluación más frecuentes, aplicados por los formadores de docentes.	Investigación aplicada a la educación. El método aplicado fue el científico-social (observación de la realidad, aplicación y recolección de datos, organizar la información, procesamiento y registro de los datos, análisis de datos y conclusiones. Las técnicas fueron la documental y la de trabajo de campo, que incluyo la observación en diario de campo.	No se indica
						La evaluación es un concepto polisémico así como una herramienta de rendición de cuentas. Por lo que es conveniente dar prioridad a las pruebas de opción múltiple y de identificación, para no conflictuarse con el examen departamental.

				Instrumentos: Guía de observación, cuestionarios, la evaluación.		
7.	Seguimiento y Evaluación a los Resultados de Aprendizaje en la Escuela Normal Número 3 de Netzahualcóyotl.	Mirella Campos Reyes.	Escuela Normal Número 3 de Netzahualcóyotl.			
8.	La difícil tarea de determinar el grado de satisfacción académica de los futuros docentes.	Julio Luna Álvarez.	Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli.			
9.	Formación docente y subjetividad.	Acacia Sandoval Rebollo.	Escuela Normal de Atlacomulco.	Generar una reflexión sobre la forma en cómo se constituye la docencia, su participación en los procesos de formación de los estudiantes, y cómo conciben éstos, en tanto sujetos de formación a la docencia, permitirá aportar reflexiones en torno al significado que adquiere la formación en los estudiantes normalistas.	Aunque la autora no especifica nada al respecto se trata de un trabajo con características de ensayo.	No se indica. La subjetividad es un ángulo desde donde es posible pensar la formación docente.
10.	La instrumentación de la reforma a la Educación Normal de 1997: divergencias entre lo formal y lo cotidiano.	Alfonso Mireles Ortega.	Escuela Normal de Chalco.			
11.	La formación en la interpretación de textos con los alumnos en las asignaturas de observación y práctica docente y seminario de análisis de la ENSFP	Ángela Núñez Guzmán.	Escuela Normal de San Felipe del Progreso.			
12.	Los avatares en la escritura de los estudiantes de la Escuela Normal de Zumpango.	Mauro Porfirio Noriega Rojas.	Escuela Normal de Zumpango.			
13.	La formación inicial y su relación con la identidad profesional y ética.	Santa Rosas González.	Escuela Normal de Teotihuacán.	¿Por qué quieren ser maestros los alumnos?	Aunque la autora no especifica nada al respecto se trata de un trabajo con características de ensayo. Aplicación de un cuestionario estructurado a partir del campo	No se indican como tal aunque se infiere que pueden ser: -50% de los alumnos no ingresaron por su voluntad propia. -Su estancia Existe una gran influencia de la familia sobre la decisión de ser maestro, principalmente por la madre; lo que prevalece en su discurso es la seguridad del empleo y los

				del perfil de egreso: identidad profesional y ética.	en la escuela hace que se vayan convenciendo y vislumbren el compromiso que les espera. Se detectó que varios alumnos fueron rechazados de las universidades o dejaron pasar un año debido a que no se enteraron de la convocatoria. Se detectó una enorme seguridad en los alumnos que eligieron la carrera con plena convicción. Existe una gran influencia de aquellos buenos y excelentes docentes para quienes aún no tienen la idea segura de ser maestros.	beneficios que ofrece la carrera, para el caso de la mujer muestra la ventaja de vincular su carrera con su vida personal.
14. El Trabajo Colegiado en la Escuela Normal de Coacalco.	Freslinda García Vera.	Escuela Normal de Coacalco.				
15. Impacto del 7 y 8 semestre de la licenciatura en educación Secundaria son especialidad en Telesecundaria para consolidar los rasgos del perfil de egreso de los maestros en formación de la Escuela Normal de Tejupilco.	Rafael Rodríguez Albíter.	Escuela Normal de Tejupilco.				

Revista SUMMA 3: Datos de autores, temas y metodología

TITULO	AUTOR	INSTITUCIÓN	OBJETIVO GENERAL	ENFOQUE METODOLOGICO	RESULTADOS	CONCLUSIONES
Redacción de textos académicos.	Aurelio Vences Díaz.	Escuela Normal de Atlacomulco.				
Estado que guarda la argumentación en el documento recepcional.	Carmen Aída Morales Padilla.	Escuela Normal no 1 de Toluca.				
La presencia de la	Elia	Escuela				

Comprensión lectora en la práctica docente.	Rodríguez Trejo.	Normal de Atizapán.				
Modelo de atención para la formación: Laboratorio Psicopedagógico.	Elizabeth Muñoz Rodríguez.	Escuela Normal de Educación Especial del Estado de México.				
El autoregistro.	Esteban Hernández Vergara.	Escuela Normal de Sultepec.				
Evaluación en el modelo de formación por competencias.	Francisco Reyes López.	Normal de Valle de Bravo.	Plantear casos prácticos para dar cuenta de cómo se han adquirido los rasgos del perfil de egreso y que permitan que los docentes revisen de manera sistemática la calificación que se les otorga.	No se indica.	No se indica.	La educación que se hace de los estudiantes de las escuelas normales, será de acuerdo a lo establecido a los planes y programas de estudio vigentes y con base en los criterios y orientaciones de una evaluación que permite no sólo anotar el número por cumplir con el aspecto administrativo, sino que debe ser con base en la demostración de sus competencias profesionales, en la adecuada formación que realizan las instituciones formadoras de docentes.
Reflexión sistemática sobre la práctica en la formación docente.	Honorio Delia Juárez Mancilla.	No se indica.	No se indica.	No se indica.	Aunque la autora no especifica nada al respecto se trata de un trabajo con características de ensayo.	Se recomienda sistematizar la reflexión del quehacer docente utilizando el diario de trabajo, el trabajo colegiado, y la observación participante para desarrollar el enfoque reflexivo que subyace en los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación, y que profundicemos en la epistemología de los procesos de observación y práctica para apuntalar la formación de docentes.
Factores que influyen en las estrategias de la solución de problemas.	Héctor Velázquez Trujillo.	Se deduce que es la Escuela Normal No. 1 de Toluca.	No se indica.	No se indica	No se indica	No se indica
La actividad cognoscitiva para generar la práctica de enseñanza de los docentes en la Escuela Normal no.2 de Nezahualcoyotl.	Hermelinda Luna Castro.	Se deduce que es la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcoyotl.	No se indica	No se indica	No se indica	No se indica
El proceso de lectura de comprensión, factor para el desarrollo de las habilidades intelectuales específicas.	Irma Patiño Jasso.	Se deduce que es la Escuela Normal de Cuautitlán Izcalli.	No se indica	No se indica	No se indica	No se indica
Estudio de factibilidad para la creación del posgrado.	E. Josué Nava Pacheco.	Se deduce que es la Escuela Normal de Atlacomulco.	No se indica	No se indica	No se indica	No se indica
Efectividad de un	Manuel	Se deduce que	No se indica	No se indica	No se indica	No se indica

programa de enriquecimiento cognoscitivo en el desarrollo de habilidades intelectuales.	Demetrio Aquino Bonilla.	es la Escuela Normal No.4 de Nezahualcoytl.				
La eficiencia terminal de los egresados de la maestría en Educación Superior, el caso de la Escuela Normal Superior del Estado de México.	Paulina Elvira García Cotero.	Se deduce que es la Escuela Normal Superior del Estado de México.	No se indica	No se indica	No se indica	No se indica
Definición etimológica de disciplina.	Rocío Fuentes Ruíz.	No se indica.	No se indica	No se indica	No se indica	No se indica
Evaluar para transformar la docencia.	María del Rosario López Espinosa.	Se deduce que es la Escuela Normal de Educación Física.	No se indica	No se indica	No se indica	No se indica
La tutoría académica, una experiencia vivencial en la formación inicial de docentes en educación secundaria en la Escuela Normal de Tlanepantla.	Silvia Martínez Becerril.	Se deduce que es la Escuela Normal de Tlanepantla.	No se indica	No se indica	No se indica	No se indica
Pensar y sentir: estrategias de producción escrita en la formación de docentes.	Víctor Ambrosio Espinoza Chávez.	Escuela Normal de Zumpango.	No se indica	No se indica	No se indica	No se indica
Deficiencias señaladas por los estudiantes de la especialidad en matemáticas de la Escuela Normal Superior del Estado de México.	Francisco Javier García Reyes.	Escuela Normal Superior del Estado de México.	No se indica	No se indica	No se indica	No se indica
La ENSEM a través de su historia como formadora de docentes.	María Eugenia Espinosa Ayala.	Escuela Normal Superior del Estado de México.	No se indica	No se indica	No se indica	No se indica

Como se puede observar en las tablas el número de investigaciones no es representativo del número total de escuelas normales. Son 19 las que faltan. Además, si tomamos como referencia el número de trabajos presentados (32), queda claro que se encuentra subutilizada la categoría de investigador educativo. Cabe recordar que, según el escalafón, el pago correspondiente a esta categoría es de \$18,948 (Rebollo et al, 2010) elemento que no queda reflejado ni en el número ni en la calidad de los trabajos publicados. Más aún,

si se toma en consideración que los profesores investigadores tienen una carga horaria específica para esta actividad.

Queda evidenciado que, efectivamente, están cumpliendo otro tipo de actividades en menoscabo de la investigación educativa que requieren sus escuelas. Otro elemento es que no queda clara la relación entre las temáticas de los trabajos y las posibles líneas de investigación a las que responden. Los propósitos que movilizan el desarrollo de las investigaciones son poco claros y desvinculados de justificaciones pertinentes que respondan a problemáticas bien definidas. Además no se observan propuestas que se orienten a la renovación de los procesos educativos de formación docente.

Teóricamente la mayoría de las investigaciones carecen de un marco referencial claro. Metodológicamente no se indica el enfoque de adscripción y en aquellas donde sí se hace no hay coherencia. La mayoría de los trabajos prescinde un planteamiento del problema, preciso y claro. Lo mismo sucede con los objetivos, propósitos y justificación. En el mejor de los casos la mayoría de los reportes son reflexiones apoyadas frágilmente de elementos metodológicos que no reflejan propuestas innovadoras dado que la problematización profunda escasea.

Cabe destacar que la planeación de las investigaciones es imprecisa ya que no se cuida de especificaciones mínimas como los de lugar y tiempo. Los trabajos con la temática de formación docente son pocos y en su mayoría no dan cuenta de una exposición novedosa e innovadora sobre alguna propuesta orientada a replantear los procesos de formación docente.

En lo que corresponde a su estructura los artículos carecen de una introducción clara y/o resumen. En la revista Summa 3, además, ni siquiera queda consignada la adscripción institucional de los autores. Los trabajos podrían ser considerados como memorias o ensayos académicos pero en ningún modo artículos científicos. Es de reconocer el esfuerzo de algunos de estos, ya que plantean situaciones interesantes, pero desafortunadamente este esfuerzo no

es suficiente para justificar la estructura institucional destinada a la IE en las escuelas normales.

Otro elemento a destacar es que en su mayoría los trabajos hacen un recuento de la multiplicidad de planes, programas y lineamientos institucionales. Esto deja la impresión de que la IE se hace en cumplimiento de un requisito institucional más que como un trabajo de reflexión, análisis y crítica de los procesos de formación docente. La mayoría de los trabajos justifica su pertinencia en la medida en que mejor se adecúan a alguno de los objetivos señalados por el PEFEN, situación por demás limitante. Al quedar constreñida la IE a los preceptos institucionales no se manifiesta una crítica profunda, ni aportaciones sustanciales.

En conclusión este material podría considerarse como una buena propuesta pero en ningún modo como resultado de los esfuerzos por concretar “el avance y transformación de las escuelas normales públicas como instituciones de excelencia académica” (Diario Oficial de la Federación, 2008) (Acuerdo número 459).

5.3. El estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

El antecedente más destacado al respecto de la investigación sobre la formación docente es el estado del conocimiento del COMIE. El material es una colección de once libros que condensan lo referente a la IE en México durante el periodo 1992-2002. “Cada una de estos volúmenes constituye un punto obligado de referencia para cualquier trabajo serio de investigación educativa realizado en México; por constituir el esfuerzo más completo de sistematización [...] la colección se puede considerar como una especie de memoria del quehacer científico sobre la educación” (Ramírez, 2004:2).

Entre sus diversas líneas de investigación destaca el volumen VII, coordinado por Patricia Ducoing, y dedicado al tema *Sujetos, actores y procesos de*

formación. Divido en dos tomos este volumen desarrollan seis campos (estudiantes, formación docente y en educación, formación para la investigación, profesores de educación básica y normal, académicos, y actores y organizaciones) en dos secciones. La primera dedicada a la Formación de docentes (Normal y Universidad) y de profesionales de la educación; y la segunda a La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002).

José Antonio Serrano Castañeda, autor del último capítulo de la primera sección (*Balance del estado de conocimiento*), señala que al momento de realizar la búsqueda documental en revistas de investigación fueron pocos los artículos identificados sobre el tema de formación docente. Fue, y a pesar de la poca importancia que algunos científicos suelen otorgarle, en las memorias de congresos donde se encontró material sustantivo. Inclusive, el autor consigna que seguramente este tipo de materiales seguirá aportando información valiosa para la elaboración de futuros estados del conocimiento.

Al recuento se suman tesis de licenciatura, maestría y doctorado así como materiales, de primera mano, de aquellos que formaron el equipo de trabajo. En cuanto a los referentes teórico-metodológicos de los materiales analizados el autor refiere que existe:

“Una búsqueda por extender los referentes conceptuales a autores que se puede considerar líderes en el campo o disciplina (Heller, Bloch, Heidegger, Arent, Hegel, Gadamer, Bourdieu, Foucault, Castoriadis, Honoré, Ardoino, Ferry, Schön, Stenhouse, Hopkins, Gordon Lawrence), o corrientes (el interaccionismo simbólico, la hermenéutica, la fenomenología, el constructivismo psicológico, el psicoanálisis) [y], estrategias de investigación (etnografía, estudios de caso, investigación acción), métodos y técnicas (observación, entrevistas, cuestionarios) [y que inclusive] algunos de los agentes productores tratan de amalgamar a los diversos autores o tradiciones en sus textos, lo que implica una elaboración que rara vez encontramos en la década de los ochenta” (Serrano, 2005:624).

Sin embargo, y a pesar de darse una variación en cuanto al tratamiento teórico-metodológico, el autor encuentra que hay levedad en las argumentaciones y pérdida de profundidad en el tratamiento temático de los

trabajos. Destaca, además, el cambio del enfoque de investigación hacia la corriente cualitativa. Sin embargo dicha metodología no se desarrollada adecuadamente, ya que la mayoría de los trabajos pierden de vista los elementos sustantivos de la crítica profunda, convirtiéndola en un parafernalia más discursiva que de verdadera reivindicación sobre los actores investigados. Por otro lado se identifica una mala costumbre: la de adoptar ideas de autores sin la rigurosidad de la citación. Inclusive no duda en considerar abundantes las inconsistencias en demerito de un verdadero trabajo intelectual. En cuanto a la profundidad de las investigaciones comenta que:

“resulta significativo el reflote de consideraciones remotas de los emblemas de la profesión docente, yuxtapuestas con los nuevos referentes que circulan desde los años ochenta, referidos al análisis de la práctica docente. Es el caso de la definición del “ser normalista”, que se contextualiza en una nueva circunstancia: la consolidación de los formadores de docentes en el circuito de la educación superior. Desde el pasado, refluye una idea del ser normalista que se adereza con los significantes que en la actualidad circulan en el medio y lo pone a circular con nuevos sentidos” (Serrano, 2005:626).

Al respecto cabe señalar que en el devenir histórico de la educación en México la educación normalista ha tejido una tradición diferenciada, no sólo en cuanto al desarrollo de la IE, sino en toda una cultura educativa que rivaliza con el ámbito universitario. En ese sentido tenemos que ya desde principios del siglo XIX:

“la tarea de los normalistas consistía en difundir en el país la formación básica, de acuerdo con los programas de educación obligatoria establecidos por el Estado. En cuanto a la universidad, su tarea tendía a la formación del ciudadano, pero mediante la investigación y desarrollo de programas de formación profesional orientados a la formación científica, social y humanística [...] es decir la educación normalista nace y se desarrolla como una institución del Estado y su tarea principal se destina a la formación de maestros para el sector de la instrucción primaria. Por otro, la educación universitaria junto con el sistema escolar que precede a la enseñanza superior, se orienta a la formación de cuadros profesionales y la formación de campos de investigación con cierta autonomía gubernamental” (Pontón, 2010:127)

Como se ve las diferencias sobre el significado de la práctica y formación docente entre el sector universitario y normalista son importantes. Son contextos históricamente diferenciados con objetos de estudio altamente contrastantes. Ya que el perfil de los normalistas está más centrado en el ámbito de la práctica y la intervención que en el de la investigación (Pontón, 2010).

En conclusión, y aunque el estado del conocimiento del COMIE es una buena aproximación, con respecto al tema de estudio, falta una análisis que tome en cuenta, no sólo las características teórico-metodológicas de las investigaciones, sino que además reconozca la identidad de los distintos gremios que la realizan. Lo anterior ayudará a comprender la construcción de sus objetos de estudio así como sus planteamientos fundamentales. De tal forma que, develando las distintas concepciones que se tienen de la educación se dará un primer paso para definir nuevos propósitos así como una mejor vinculación con los contextos educativos que requieren la atención de la IE.

5.4. Perspectivas de investigación en educación: una propuesta desde la interactividad

Este trabajo parte del cuestionamiento de cuáles son algunas de las características teóricas y metodológicas, que las investigaciones educativas, han de considerar para responder a los cambios sobre el estudio del aprendizaje en el contexto de la sociedad de la información. Dado que las sociedades experimentan dinámicas caracterizadas por el efecto combinado del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la formación de la economía global así como de procesos de cambio cultural (Castells, 1994); se entiende que las personas fluyen por distintos contextos, ya sean físicos o virtuales, generando oportunidades únicas de aprendizaje dada la configuración particular de sus actividades, materiales, recursos e interacciones. Lo anterior conlleva una interrelación de significados, usos y flujos de la información y el conocimiento en la vida cotidiana de los individuos y por ende en una reconfiguración del aprendizaje.

La reflexión tiene dos momentos. En el primero se hace la exposición de algunos elementos a considerar en la construcción de los planteamientos de investigación y que son: a) la descripción del contexto de investigación bajo la noción de la nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2004, 2010; Coll, 2010, 2013; Erstad, Gilje, Arnseth, 2013); b) la descripción del planteamiento del problema de investigación bajo la noción de interactividad (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001); c) el desarrollo metodológico bajo la consideración del triángulo de instrucción (Loewenberg y Fornazi, 2007) y d) la relación entre investigación y práctica educativa bajo la noción de la secuencia en bucle (Bauer y Fischer, 2007). Las cuatro categorías son definidas y relacionadas en el supuesto de que reflejan el interés por el desarrollo de una perspectiva de investigación educativa que responda a los requerimientos de la sociedad de la información y a las transformaciones en el aprendizaje.

En el segundo momento se analizan algunos planteamientos sobre el contexto de investigación, de algunas tesis doctorales, con el propósito de identificar y caracterizar su posible relación con la noción de la nueva ecología del aprendizaje. Cabe aclarar que, aunque cada proyecto de investigación responde a planteamientos teóricos y metodológicos particulares, la propuesta realizada en este trabajo tiene la intención de generar un debate que nos acerque un poco más a reconocer las necesidades del estudio de los efectos del aprendizaje.

5.4.1. Dónde se investiga: el contexto sociocultural

Bajo la perspectiva de la ecología del aprendizaje se entiende que los contextos físicos o virtuales, formales o informales, proveen al individuo de oportunidades únicas de aprendizaje debido a la configuración y distribución de actividades, recursos materiales y relaciones interpersonales entretajadas en una serie de niveles en los que los participantes interactúan. Por lo que el estudio del aprendizaje no se centra en el individuo sino en la dinámica de las relaciones entre los participantes y el ambiente. Lo que implica una comprensión sobre la interrelación de los significados, usos y flujos de la

información, conocimiento y aprendizaje en las vidas cotidianas de los aprendices (Barron, 2004, 2010).

En este sentido se necesitan nuevas vías de análisis para entender cómo las personas entran y salen de sus diferentes contextos para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Comprender este fenómeno, desde la perspectiva de la nueva ecología del aprendizaje, permite entrever nuevas e innovadoras respuestas a las preguntas de qué, dónde, cuándo, con quién, por qué y para qué aprender bajo las siguientes consideraciones: a) la importancia del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida; b) la importancia de las trayectorias personales de aprendizaje como vía de acceso al conocimiento en la sociedad de la información; c) la importancia de la adquisición de competencias genéricas y transversales relacionadas con la capacidad para aprender; d) la tendencia creciente a la personalización del aprendizaje (Coll, 2013). Comprender las interconexiones y la formación de redes entre los distintos mundos de la vida, tal y como las viven los aprendices, ha acrecentado el interés por el estudio sobre la manera en que el conocimiento se traslada de un entorno a otro. (Erstad, Gilje, Arnseth, 2013).

5.4.2. Qué se investiga: la noción de interactividad

Los modelos constructivistas han planteado que el aprendizaje es un proceso de esencia interpersonal, social, cultural, lingüística y comunicativa. Y donde los procesos interpsicológicos, afectivos, emocionales y motivacionales han de considerarse como parte de un proceso educativo dinámico e interactivo donde la actividad constructiva del alumno y profesor son la pieza fundamental para comprender las actividades que ambos desarrollan en el aula. En otras palabras, es necesario subrayar el estudio de los procesos educativos desde el entendimiento de la dinámica interactiva y co-constructiva del conocimiento entre profesor y alumno. Así como del estudio de los mecanismos y procesos interpsicológicos que dan cuenta de las formas de estructuración y construcción de significados que produce el alumno cuando aprende (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

Los procesos de interactividad son la vía para el estudio del aprendizaje puesto que consideran: a) que la interactividad resalta la articulación e interrelación de las actuaciones del profesor y de los alumnos en una situación concreta de enseñanza aprendizaje; b) que la interactividad refiere a las actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a un contenido específico o una determinada tarea de aprendizaje; c) que la interactividad le otorga una relevancia fundamental a la dimensión temporal de los procesos de enseñanza-aprendizaje; d) que la interactividad incluye tanto los intercambios comunicativos entre profesor y alumno; e) que desde la noción de interactividad se asume que las actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a una tarea o contenido de aprendizaje se construyen a medida que se desarrolla el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje; f) que la interactividad se regula de acuerdo a un conjunto de normas y reglas que determinan quién puede decir o hacer algo, cuándo, sobre qué y respecto de quién lo que determina la estructura de la participación (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

5.4.3. La conexión de la investigación: qué y cómo se investiga

Loewenberg y Fornazi (2007) plantean que la investigación educativa tiene una serie de retos derivados de los efectos de la globalización y la revolución digital. Su planteamiento considera que los procesos de educación formal tienen que responder a retos complejos sobre la diversidad de las formas en que la gente necesita aprender. El planteamiento a resolver es de qué manera la educación puede renovar sus perspectivas para ponerse en sintonía con las dinámicas de las sociedades actuales.

Su propuesta, en principio, es reconocer que la educación no es una actividad que se pueda desarrollar bajo el sentido común y con los mismos paradigmas dado que las implicaciones son más complejas. Lo que se requiere es del reconocimiento del conocimiento experto en educación lo que implica un cambio sobre la perspectiva acerca de las relaciones, interacciones y actividades entre los actores educativos y especialmente una reconceptualización del papel de la investigación en educación.

En este entendido la noción del triángulo instruccional refiere a la educación como una actividad deliberada y orientada al desarrollo de habilidades de aprendizaje bajo la consideración de la relación e interacción, a lo largo del tiempo, de profesores, contenidos y alumnos en conexión con los ambientes que rodean al contexto educativo formal. Desde esta perspectiva se crea cierta relación con la noción de interactividad, descrita en el apartado anterior, y el vínculo con una perspectiva integrada de investigación en educación.

Al concebir de manera interconectada a los actores y actividades en la educación la investigación ha de tratar de igual manera sus temas de estudio. Por lo que ha de enfocarse a la relación de todas las interacciones y no sólo de algunos de sus elementos. La intención es producir procesos de investigación que se conecten a todos los componentes del triángulo instruccional de tal manera que se pueda hacer una extensión y vinculación, no sólo con lo que sucede en el aula, sino también con aquellos contextos que rodean a la escuela (Loewenberg y Fornazi, 2007).

5.4.4. Para qué se investiga: la relación entre investigación y práctica educativa

Finalmente toca el turno de explicar la posible relación entre investigación y práctica educativa bajo la noción de la secuencia en bucle desde la perspectiva de Bauer y Fischer (2007). Los autores parten de la noción de “script” para referir a las especificaciones del conocimiento procedimental en las secuencias de acciones recurrentes en una serie de eventos. Desde esta perspectiva plantean el “loop script” (secuencia en bucle) como una forma interactiva de entender la relación entre la investigación y la práctica educativas. En este sentido los propósitos de investigación son establecidos no sólo por los investigadores sino también por los actores educativos que se relacionan de manera directa con aquello que se investiga. En otras palabras se intenta investigar sobre aquello que es necesario en la práctica educativa. Estableciendo una alta intensidad en la interacción entre investigadores y practicantes educativos mediante procesos dialógicos y de estructuras de participación.

La formulación de estas secuencias puede ser de utilidad para conectar metodológicamente lo que ya se ha indicado en el apartado anterior. Es decir la consideración del triángulo instruccional a través del desarrollo metodológico de una investigación que intente conectarse con todos los actores y actividades educativas y por la que se medie un proceso de toma de decisiones donde prevalezcan los intereses y necesidades de la comunidad escolar así como de otros contextos sociales. Además cabría pensar en la posibilidad de desarrollar nociones teóricas a partir del planteamiento metodológico del bucle pero en donde se considere la prevalencia de la investigación basada en el diseño (design-based research). Lo que implicaría el desarrollo de ciclos investigativos que recurrentemente fueran ajustados a razón de las demandas y aplicaciones prácticas del contexto educativo.

Las consideraciones en el desarrollo de esta perspectiva metodológica quedarían entendidas por el establecimiento de objetivos de mejora de la práctica educativa así como de la construcción de elementos teóricos a partir del desarrollo de aplicaciones prácticas. Por otro lado las actividades estarían orientadas por las necesidades de los actores directos en las prácticas educativas así como por la transferencia de resultados a áreas que se estimen requieren de feedback. En cuanto a la secuencia en el desarrollo de la investigación se tendría como primera actividad el establecimiento de una problematización compartida por parte tanto del investigador como del practicante; posteriormente la investigación se desarrollaría bajo la observación de ambos actores y a través de una constante negociación de significados emanados de la interpretación de los resultados. Finalmente durante todo el proceso la comunicación entre investigador y practicante podría estar orientada al reajuste constante de todas las etapas del proceso y principalmente en la adopción de los resultados a la práctica (Bauer y Fischer, 2007).

Los temas desarrollados en las páginas precedentes indican la posibilidad de integrar y plantear un proyecto de investigación en una lógica que parte de la perspectiva más general, al indicarse la pertinencia de comprender los contextos de investigación en educación de acuerdo a los requerimientos de la sociedad de la información u bajo la perspectiva de la nueva ecología del

aprendizaje puesto que se admite la necesidad por un reformular los planteamientos en la comprensión del aprendizaje desde la perspectiva de interconectar la practica educativa y de investigación hacia todos los contextos interrelacionados. Esta consideración se acompaña de dos planteamientos de corte intermedio, por un lado la consideración del concepto de interactividad así como del triángulo instruccional. La primera propuesta gira en torno a comprender que las interacciones generadas entre alumnos, profesores y contenidos son la clave para comprender integralmente cómo se da la construcción del significado acerca de lo que se aprender. Desde la mirada del triángulo instruccional se rescata la similitud que comparte con el concepto de interactividad remarcándose la idea de que una comprensión amplia de los procesos educativos así como de los planteamientos en la investigación en educación han de observar la prevalencia general de la interacción de todos los actores educativos y no solo centrarse en el estudio de uno de los ángulos del triángulo instruccional. De esta forma y conectados a la noción de la investigación en secuencia de bucle con base en el enfoque de investigación basada en el diseño podría establecerse un vínculo interactivo entre investigador y practicante mediante el establecimiento de un ciclo de investigación caracterizado por la prevalencia de las demandas de la práctica educativa así como en la producción de teoría.

5.5. La IE y la formación del profesorado

El tema de formación docente ha sido tratado y analizado de manera generalizada y desde diversas las posturas filosóficas, pedagógicas y psicológicas. Basté decir que en los últimos diez años la investigación al respecto ha aumentado sobre manera. No cabe duda que es uno de los tópicos más importantes de la IE por lo que el futuro de esta línea de investigación seguirá dando muchos frutos. Sin embargo pareciera que no es suficiente con lo logrado hasta el momento. Falta mucho que investigar puesto que los contextos sociales van modificando los escenarios en los que se desarrolla esta actividad. Se trata de un objeto de estudio profundamente complejo y

dinámico. Ante esta panorámica preguntarse por qué es pertinente seguir estudiando y problematizando al respecto no es ocioso.

La respuesta estriba en que se trata de un área que afecta de manera profunda la formación de aquellos que se encargan y encargaran de conducir el futuro de las naciones. Sin embargo lo anterior, aun, no es una justificación convincente. Cabe añadir, entonces, que se trata de un objeto de estudio clásico que puede ser repensado de múltiples maneras. La formación docente es un área sensible a re-conceptualizarse y re-estudiarse desde la intimidad de los procesos locales y regionales, con miras a su conexión con lo nacional y lo global.

Los estudios a nivel local y regional están justificados en la medida en que reivindican a colectivos de profesores, con identidades y miradas diversas, como los encargados reales del desarrollo de la actividad formadora. No se puede seguir pensando en abstracto la formación docente ya que ésta es una actividad concreta que orienta de manera científica y humanista el desarrollo de la vida humana.

Cabe resaltar que, desde el punto de vista metodológico, han sido dos las tendencias más sobresalientes en el estudio de esta área. Tenemos por un lado la de corte cuantitativo, añeja tradición del positivismo, que más allá de críticas ideológicas ha intentado aprehender el lado objetivo del objeto de estudio. Sin embargo es aquí donde las críticas comienzan ya que hay quien considera que la formación docente no se puede entender bajo los términos de causa y efecto.

Más bien, el tema es objeto de estudio alta complejidad. Por lo que la postura cualitativa cobra importancia y pide la palabra para indagar sobre diversas líneas que van desde la búsqueda de sentidos hasta la reconstrucción de significados que los actores en el proceso de la formación docente le otorgan a sus acciones. No cabe duda, la IE de la formación docente es un terreno sumamente peleado y sobre el cual se tienen diversas estrategias de legitimización de procesos metodológicos en la búsqueda de solides argumentativa.

Sin embargo, hay quienes pensamos que no es importante legitimar un estudio más a manera de coto de poder académico. Tampoco se trata de obviar lo que ya se ha ido construyendo al respecto. Más bien, es preponderante renovar la mirada sobre la temática en búsqueda de nuevas respuestas. Repensar el objeto de estudio es una forma de renovar los ánimos intelectuales para dibujar nuevas posibilidades de comprensión.

Por tal, un primer paso es el delineamiento del panorama donde se está parado 5.5. para reconocer hacia donde tomar camino. Así el primer elemento, en toda acción investigativa, será la identificación de aquellos trabajos y problemáticas que ya han visto la luz como antecedentes obligados en la tarea de repensar el presente para avizorar nuevas perspectivas a futuro.

Por lo anterior, la estrategia que ha conducido la construcción de este documento se está cumpliendo a modo de una primera cartografía del tema de investigación. Sin embargo este es un mapa en constante construcción y sin visos de término a razón de la alta complejidad de la situación y de los contextos donde cobra vida el tema de estudio. Por lo que se ha de seguir en la tarea permanente de identificar “otras perspectivas”, “otras razones” y “otros conocimientos” acerca de lo que se siente, piensa y hace al respecto del objeto de estudio. No está demás dejar la puerta abierta, de este capítulo, a nuevas voces y como una obra en permanente construcción con final de largo plazo.

5.6. Conclusiones

A continuación se presenta un resumen de los elementos problematizadores expuestos con el objetivo de contextualizar un balance general sobre la IE de la formación docente. Este balance, además, sirve como contexto para asentar las conclusiones que dan pie a la justificación y pertinencia de la investigación de campo de este trabajo doctoral. Tenemos así que:

- El estado del conocimiento publicado por el COMIE, aunque riguroso, no es un referente definitivo para delimitar el estado de la cuestión sobre el tema de investigación.
- Lo anterior significa, que si bien existe una cantidad importante de trabajos sobre el tema “formación docente”, estos se encuentran esparcidos por todo el espectro de revistas académicas del país. Y no reflejan con sistematicidad la situación con respecto al tema. Además dichas investigaciones no están integradas a propuestas más amplias que tengan por objetivo la renovación de los procesos de formación docente a nivel local o regional.
- En lo referente a la publicación de la IE de las escuelas normales estos se publican en revistas que no tienen el perfil específico y bajo criterios de selección que no quedan muy claros. Por lo anterior resulta complicado identificar un estado del conocimiento acerca del tema así como de otras líneas de investigación.
- Aunque hay varios antecedentes de investigación estos no concretan sobre elementos que puedan reflejar un impacto real sobre aquellos grupos de sujetos, así como en los procesos de formación docente, a los que se investigó. En otras palabras, se tiene suficiente información sobre el tema pero no el suficiente conocimiento como para transformar los contextos. La mayoría de los estudios comprenden sin transformar.
- Los resultados de la IE sobre el tema son más bien esfuerzos individuales. Es prioritario transcender hacia trabajos colectivos que concreten en redes de intercambio de conocimiento. De esta manera se podrá vincular lo local con lo regional y nacional, salvando la identidad y las acciones de los colectivos docentes ante la avasalladora imposición de los decretos gubernamentales que pretenden transformar sólo en el discurso la compleja realidad de la educación en México.
- Se concluye que no existe una base sólida para identificar el desarrollo, características y vinculación de la IE, particularmente la de formación docente, en las escuelas normales del Estado de México. Por lo que toda contribución al respecto ha de ser bienvenida.
- Aunque se espera que se publique un estado del conocimiento de la IE de las normales esto no garantiza que exista una buena situación al respecto. Más bien se tratará de un documento base que ha de reconocer las deficiencias identificadas al respecto. La publicación de un estado del conocimiento no implica, por sí mismo, que se tenga una buena calidad en las investigaciones reportadas, ni una vinculación importante hacia las problemáticas educativas del contexto inmediato. Menos aún sobre el tema de formación docente.

- No es clara la presencia en un sólo espacio de la investigación desarrollada en las escuelas normales. Por lo menos no es visible, situación que acusa dispersión y un atraso considerable. Por lo que la información relativa al tema tiene que ser sistematizada y organizada si se quiere tener un marco referencial claro acerca, no sólo de la formación docente, sino de todo el espectro de investigaciones educativas de las escuelas normales.
- Es prioritario que las escuelas normales instituyan un mecanismo que pueda condensar, relacionar y categorizar la información con respecto a sus propias líneas de generación de conocimiento.
- Que ante la borrosidad de tal situación es importante hacer una búsqueda más profunda. Lo anterior obliga a trazar nuevas rutas de investigación documental por lo que se recurrió al análisis de revistas electrónicas indexadas. Mismo que se desarrolla en la segunda parte de este trabajo.

Es indudable que la IE en las escuelas normales ha quedado relegada a una función burocratizada de orden institucional más que a un proceso de generación de conocimiento. Mientras que la IE no deje de ser vista como un accesorio de parafernalia intelectual o como una tarea separada del quehacer cotidiano del docente no se podrá concretar la reflexión de la práctica y por ende ésta quedará relegada a la reproducción de rituales educativos. La investigación “es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación” (Stenhouse, 1996: 42). Antes del qué se ha de ponderar el para qué de la acción educadora. Lo que implica sin duda replantear los propósitos de la IE.

Cosa nada fácil en un contexto institucional que prefiere reproducir antes que producir los saberes. Para qué educar es consonante del para qué investigar. La IE ha de entenderse como un ejercicio dialéctico que derive en la producción de criterios científicos que renueven la identidad de un gremio más acostumbrado a seguir ordenes que a producir razones. Por lo que la IE no ha de ser exclusiva de una cúpula o grupo de poder intelectual o político. Más bien ha de democratizarse su uso como una vía para el crecimiento y maduración de criterios que orienten hacia más y mejores caminos del quehacer docente.

El objetivo es reivindicar la idea de que el estatus de profesor como investigador no se alcanza por una mera disposición gubernamental, sino por la

capacidad de innovar, reorientar y enriquecer la teoría y la práctica pedagógica así como la educación en su conjunto ya que el educador es antes que nada el aprendiz de su propia práctica (Alfaro, 2005).

Bibliografía

- Barron, B. (2006). "Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective". *Human Development*, 49, 193-224.
- Barron, B. (2010). *Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting*. USA: NSSE Yearbook.
- Bauer, K & Fischer, F. (2007). "The Educational Research-Practice Interface Revisited: A scripting perspective". *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*. 13(3), 221-236.
- Castells, M., (1994). *Nuevas perspectivas críticas en Educación*. Barcelona, Paidós.
- Coll, C. (2010). "Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas". *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 44-66. Consultado el 6/6/13 en http://www.psyed.edu.es/grintie/proGrintie/CC_2010_PensamientoIberoamericano.pdf
- Coll, C. (2013). "El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje". *Aula de Innovación Educativa*, Feb, 31-36. Consultado en <http://www.grao.com/revistas/aula>
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, Mª J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- CONACYT., (2010). http://www.conacyt.gob.mx/Indice/Documents/Indice-de-Revistas_Criterios-Evaluacion_Convocatoria-2009.pdf
- Diario Oficial de la Federación., (2008) "ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato" en *Diario Oficial de la Federación*. Martes 21 de octubre de 2008. (Primera Sección) 1-2.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, (2011). "Profesores por entidad federativa, según tiempo de dedicación". **ESTADÍSTICAS BÁSICAS**. Consultado el 23-02-2011 en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/est-basica/profs>
- Erstad, O., Gilje, O., Arnseth, H. C. (2013). "Vidas de aprendizaje conectadas: jóvenes digitales en espacios escolares y comunitarios". *Comunicar*, 40 (20), 89-98.
- Gobierno del Estado de México, (2011) *Revista Summa 2: investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México*. México, Gobierno del Estado de México.
- Gobierno del Estado de México, (2011) *Revista Summa 3: investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México*. México, Gobierno del Estado de México.
- Juárez, C. y A. Sebastián, (2011) "Políticas educativas y los programas para formadores de docentes: el PROMEP en las escuelas normales". Unidad de Integración Educativa de

Nuevo León/ Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León. Memoria del Encuentro Nacional de Instituciones Formadoras de docentes: hacia la conformación de redes de colaboración e investigación en las escuelas normales, 4 y 5 de noviembre de 2011, México, Unidad de Integración Educativa de Nuevo León/ Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León.

Loewenberg, D. & Forzani, F. M. (2007). "What Makes Education Research "Educational"?" *Educational Researcher*, Vol. 36, No. 9, pp. 529–540

Looi, C. K. (2001). "Enhancing learning ecology on the Internet". *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 13-20.

Pontón, C., (2011). Influencia de la metodología cualitativa en el campo de la investigación educativa en México. En Ducoing, P. (2011). *Pensamiento Crítico en educación*. IISUE/UNAM. pp. 127-135.

Ramírez, J. L.; Alcántara, A., & Álvarez, C., (2004). "LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO (1992-2002)". *Revista de la Educación Superior*, vol. 32. No. 132. pp. 125-134.

Rebollo, H. et al., (2010) "Investigación sobre la investigación educativa en las escuelas normales del Estado de México". X Congreso de Investigación Educativa. México, COMIE.

Sandoval, C., et al., (2003) "La investigación educativa en el estado de México: 19993:2001". En Weiss, E. (coord.). *El campo de la investigación educativa: 1993-2001*. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Serrano, J., (2005). Balance del estado del conocimiento. En Ducoing, P. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación*. IPN/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. México. *Pedagogía*.

Capítulo 6

El significado de la formación docente: el caso de una escuela normal

Introducción

Esta investigación parte del siguiente cuestionamiento: ¿cuáles son los significados psicológicos que comparten alumnos y profesores de la Escuela Normal Texcoco acerca de las palabras “educación”, “enseñanza”, “aprendizaje”, “alumno”, “docente” y “escuela”? Esta interrogante surge de la necesidad de reflexionar si los significados psicológicos implicados en el proceso educativo pueden ser considerados como la base consciente del cambio teórico y práctico que se propone en el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria 1999. El objetivo específico radica en identificar, describir e interpretar los significados psicológicos que alumnos y maestros de la una escuela normal comparten socioculturalmente acerca del sistema educativo.

Para tal fin se utilizó la técnica de redes semánticas naturales de Valdez (2005). La investigación mostró que los significados psicológicos de las palabras anteriormente mencionadas, aun se definen dentro de un marco de pedagogía tradicional. Teóricamente el lenguaje¹⁹, debe reflejar por medio de palabras a la realidad. De tal modo que, si conocemos el significado psicológico de algo podemos entrever las predisposiciones que se tienen para comportarse con relativa conciencia en un contexto particular.

Los resultados indican que aún no existe una transformación, más apegada a lo que indica la reforma pedagógica planteada en el Plan de Estudios de 1999, en el discurso que el alumno y profesor desarrollan para nombrar a la realidad educativa. Sin embargo los datos ayudan a orientar una reflexión que pueda

¹⁹En este sentido se retoma la postura dialéctica con la que se concibe al lenguaje como “un factor esencial en la formación de la conciencia [...] la palabra que de hecho destaca (abstrae) los rasgos correspondientes del objeto [...] transmite al hombre la experiencia de generaciones y sirve de poderoso medio para reflejar el mundo [...] el lenguaje [y la palabra] no sólo son un medio de comunicación, sino también en el supremo instrumento del pensar que asegura el tránsito del reflejo sensorial del mundo al racional” (Luria, 1985:111-112).

servir como estímulo para que dicho cambio se pueda lograr. A lo largo del capítulo se desglosan a detalle cada uno de los argumentos que se esgrimen en esta introducción y se deja a manos del lector las consideraciones de su propia reflexión.

6.1. El plan de estudios 1999 de la educación normalista

La formación inicial de maestros de secundaria tiene como referente una reforma en su plan de estudios que data de 1999; dicha reforma plantea los siguientes objetivos: en primer lugar los rasgos convenientes que se espera desarrollar en el perfil de egreso del futuro maestro; así mismo se establecen criterios, orientaciones y lineamientos que regulan los contenidos, organización y secuencia de las asignaturas. Además se establecen estrategias comunes de trabajo académico y de desempeño del personal docente.

Cabe señalar que tanto programas de estudio como las acciones pedagógicas orientadas en el salón de clase se enfocan al desarrollo de competencias que se ubican en cinco grandes campos: “habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno escolar” (Plan de estudios. Licenciatura en Educación Secundaria. 1999, 1999:9).

Dichos campos, se establece en el plan, deberán servir como referentes para valorar los resultados sobre la eficacia del proceso de enseñanza y por tal de todo lo que corresponde a la reforma de 1999. Se espera que al egresar los profesores cuenten con las habilidades, conocimientos, actitudes y valores necesarios que los distingan en su quehacer profesional por las siguientes acciones:

- Agentes críticos de la enseñanza orientada a adolescentes.
- Que establezcan una vinculación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente.

- Que vinculen teoría y práctica para una coherente definición de las acciones pedagógicas.
- Que desarrollen el ejercicio de habilidades intelectuales específicas relacionadas a la práctica de la profesión docente.
- Que incentiven los intereses, hábitos y habilidades que propicien la investigación científica.
- Que reconozcan y atiendan las diferencias individuales de los alumnos para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos.

En pocas palabras se trata de generar el pensamiento crítico. La finalidad de la educación inicial es el “saber ser” y la adquisición de un instrumental teórico-práctico que permita al profesor en formación poder hacer frente a las vicisitudes que presente su campo de trabajo.

Ya sea en la clase directa o dentro del trabajo de planeación didáctica el futuro profesor debe contar con las competencias suficientes y necesarias, que lo habiliten en la solución de problemas para encarar la obligación de ofrecer un trabajo de profundo compromiso sobre aquellos que, en su momento, se convertirán en ciudadanos a través de un desarrollo humano pleno que, idealmente, implique el paso por el contexto escolar.

Esta perspectiva, a diferencia de otros modelos de formación, sobre todo el conductista, se caracteriza por integrar un marco que provea al docente de educación secundaria de habilidades, herramientas, perspectivas y actitudes que lo ayuden a apoyar a su alumno en lo que respecta a su formación integral como ser humano y como ciudadano.

En breve, ha habido un cambio, no sólo nacional, sino internacional donde nuevas respuestas se obtienen al preguntarnos sobre el qué, el cómo, el para qué y el quién de la educación. Sería un atrevimiento pensar que el documento rector de la formación de formadores en nuestros días no es realmente una herramienta de orientación y transformación de las prácticas educativas. Pero es en este sentido donde cabría cuestionarnos si en verdad dicha reforma se

ha asimilado tanto en el bagaje teórico como práctico del maestro de educación básica, particularmente el de secundaria.

El objetivo es arribar a un enfoque que priorice el papel de los seres humanos en la construcción de su propia realidad favoreciendo la enseñanza reflexiva, el aprender haciendo y la investigación para la acción. La importancia de todo cambio radica en que se asimile transformando las acciones para impactar de manera crítica sobre la formación de los jóvenes adolescentes de secundaria y alcanzar una verdadera reforma educativa.

Por qué, si se cuenta con un modelo de formación de docente, que teóricamente se apega al constructivismo y al enfoque por competencias donde se prioriza la idea de que la educación se desarrolle en pro de la autodeterminación del individuo, “de un total de 6.1 millones de jóvenes que participaron en la prueba Enlace en los tres grados educativos, 5.5 millones se ubican en los niveles insuficiente y elemental en matemáticas, mientras en español son 4.1 millones los que están en esa situación” (Poy, 2009).

De esta inquietud surge una primera interrogante: ¿en realidad se han asimilado nuevas creencias en aquellos que están encargados del desarrollo de tal reforma educativa? Esta pregunta en apariencia puede resultar muy sencilla pero debemos tomar en cuenta que las creencias anteceden a las acciones por lo que no debemos olvidar que para que ocurra un cambio verdadero y duradero todo empieza en el plano de la epistemología personal²⁰ para luego incidir en la forma de proceder de todo un sistema, en este caso el educativo.

Para ir aclarando los conceptos implicados en este capítulo comenzaremos por exponer lo que se entiende por creencias así del origen de estas y el impacto que tienen sobre la forma en que actuamos en las acciones que hacemos cotidianamente.

²⁰ Este concepto refiere entender que la “actividad mental humana basada en procesos activos, constructivos, ecológicos e interactivos de construcción de significados” (Porlan, 1998:71) guían al ser humano a través de su vida cotidiana significando su realidad.

6.2. Marco referencial

Cuando se habla del proceso enseñanza-aprendizaje se hace referencia obligada a dos sujetos: el alumno y el maestro. Entre ambos media lo que a lo largo de este trabajo se denominará “acción comunicativa”. Dicho concepto refiere a una acción reconstructiva que media la relación entre ambos sujetos a través del intercambio de mensajes representativos de las concepciones de la realidad, las emociones y las predisposiciones para la acción que influyen sobre y en una acción socializada.

Alumno y maestro componen una dupla por la que se le va asignando nombre y apellido a los objetos de conocimiento así como al sujeto que va desarrollando dicho conocimiento. No podemos negar que en tal relación se van marcando, para bien o mal, los significados por los que se interioriza un esquema más o menos coherente de la realidad a manera de un tejido, aún más amplio de significados, y que predispone al sujeto para la acción.

Este tejido de significados es la representación interior de aquello que vamos compartiendo en interacción social de tal manera que los significados son compartidos, no porque se haya llegado a un consenso, sino más bien porque de manera socializada se va desarrollando casi de manera inconsciente. A este fenómeno se le ha denominado “red semántica”. En el siguiente apartado se detalla tal concepto.

6.3. Redes semánticas

Las redes semánticas naturales, desarrolladas por José Luis Valdez Medina (2005) catedrático de la Universidad Autónoma del Estado de México, se caracterizan por ser una herramienta de corte cuali-cuantitativo. Las estructuras mentales a partir de las cuales el individuo se comporta refieren a que es en la esfera de la subjetividad humana, ya sea a nivel individual o social, donde se conforman las pautas para el ejercicio de cualquier tipo de acción. Así que, obtener una visión sobre el desarrollo histórico u ontológico y de las bases

sociales que permitieron el surgimiento de la ideología y la subjetividad humana es el objetivo metodológico de las redes semánticas (Valdez, 2005).

Como metodología, las redes semánticas son: una posibilidad para conocer la relación que se da entre un individuo y el grupo. Lo anterior dado el vínculo entre el lenguaje y la subjetividad humana en relación a la realidad social que rodea a los sujetos y que es la fuente de construcción de significados psicológicos²¹. Las redes semánticas son el visor por el cual se puede observar los significados psicológicos. Son el puente entre el individuo, los significados psicológicos y el contexto socio-cultural que muestra aquello por lo que un grupo o individuo actúan en su quehacer cotidiano.

El campo educativo es fiel ejemplo de la conjunción entre los elementos ya señalados. La educación es un acto subjetivo, entendiendo por esto la relación entre significados psicológicos que se dan entre el alumno y el docente y que son el antecedente y subsecuente de las acciones o prácticas educativas.

Observar las formas pedagógicas por las que discurre las prácticas educativas refiere, necesariamente, a un primer acercamiento que dilucide acerca de aquello que se cree es la educación y que predispone a la acción o hecho educativo en concreto.

Es por demás sabido que la acción educativa se ha priorizado como el ejercicio de procedimientos técnico-educativos. Esto significa que se ha reducido la importancia de estos procesos a simples actos burocráticos que no reflejan significativamente la riqueza sobre las concepciones que los futuros docentes van construyendo y reconstruyendo en la cotidianidad de su paso por la escuela normal.

Enfatizar los significados, que en un futuro se verán cristalizados en actitudes, que permeen sobre la acción educativa remite, por un lado, a enfatizar también

²¹ Por significado psicológico se entiende a "la unidad fundamental de la organización cognoscitiva compuesta de elementos afectivos y de conocimiento que crean un código subjetivo de reacción, el cual refleja la imagen del universo que tiene una persona y su cultura subjetiva" (Szalay Bryson, 1974 en Valdez 2005: 17).

a la educación como un acto comunicativo y por ende transformador de la realidad. Este es el objetivo fundamental de esta investigación: subrayar la importancia de acrecentar en el estudiante normalista una concepción ampliada de lo que implica educar más allá de un simple procedimiento técnico-pedagógico.

Por tal, identificar, describir e interpretar las concepciones hacia la acción educativa es importante para comenzar por atisbar en principio lo que significa inter-psicológicamente dicha acción. De tal forma que al incidir en dicha esfera representacional se pueda replantear los significados y por ende las acciones. Reconocer los sentidos reconociendo los espejos así como las viejas estructuras que continúan dirigiendo los quehaceres educativos en palabras de Robert Young (1993:22) refiere a que:

“si la dolencia que aqueja a la modernidad pudiese compendiarse en una frase, sería en ésta: la modernidad ha olvidado el carácter de la relación entre la palabra, la imagen, el acto y la comunidad [...] como escribía Kant, revisando la teoría sobre el carácter que tiene la posibilidad de un progreso racional basado en un entendimiento comunicativo de la racionalidad, por el que ésta se pone en relación equilibrada con el arte, la lengua y la dimensión corporal de la vida”.

Aquí cabe la pregunta acerca de cómo llegar a acuerdos que confluyan sobre lo que se entiende como educación; lo anterior implica reconocer, en principio, cuáles son las representaciones, creencias y significados que sobre la educación tiene, en este caso la comunidad de la escuela normal Texcoco. Así podremos tener indicios sobre las concepciones que impiden o posibilitan el tan anhelado deseo de transformar la educación para que ésta incida de manera más contundente en las transformaciones que la sociedad necesita. En conclusión se trata de un primer paso para profundizar y reflexionar sobre lo que pensamos, para entender lo que somos y lo que hacemos.

6.4. Procedimiento

Como ya se mencionó este trabajo se orientó en investigar los significados psicológicos que se tienen sobre los conceptos **“educación”, “enseñanza”, “escuela”, “docente”, “alumno” y “aprendizaje”**. De esta manera se podrá hacer un análisis cuali-cuantitativo sobre los significados psicológicos que sostienen el bagaje idiosincrático, tanto de alumnos como maestros de la escuela normal participante.

La técnica utilizada fue la de redes semánticas naturales que como ya se explicó analiza el significado psicológico que tenemos sobre los objetos y fenómenos que constituyen la realidad. Las redes semánticas se aplicaron a todos los grupos de escuela normal así como a los docentes de la misma institución durante una sesión de trabajo colegiado (23 participantes).

Los grupos de alumnos van desde aquellos que se encuentran en el segundo semestre de la licenciatura en educación secundaria especialidad Historia (13 participantes) y Geografía (17 participantes); el grupo de cuarto semestre en la especialidad de Historia (16 participantes); sexto semestre con la especialidad de Geografía (14 participantes) y octavo semestre con la especialidad de Historia (9 participantes). Se invalidaron a dos participantes por haber tenido errores al momento de resolver las instrucciones del instrumento. En total se tuvo la participación de 92 sujetos (69 estudiantes y 23 profesores).

Cabe señalar que no se intentó realizar algún tipo de muestreo ya que se pretendió aplicar la investigación a todos los maestros y alumnos de la escuela normal participante. Sin embargo y por causas ajenas al trabajo de investigación no se pudo alcanzar dicha meta debido a factores como ausentismo, desinterés y falta de tiempo para realizar la aplicación del instrumento.

La aplicación de la técnica consistió en escribir no menos de cinco y no más de diez palabras relacionadas a las palabras estímulo (educación, aprendizaje, enseñanza, alumno, docente y escuela); posteriormente estas palabras definidoras fueron jerarquizadas según el valor que los propios participantes les daban en relación a la proximidad con respecto a la palabra estímulo.

De esta manera se logra obtener una importante variedad de palabras definidoras que ya jerarquizadas fueron procesadas por medio de hojas de cálculo en Excel programadas para procesar los tres principales valores de la técnica de redes semánticas. A continuación se explican dichos valores.

- Valor M: este valor resulta de la multiplicación de la jerarquía dado por el sujeto a las palabras definidoras con respecto al valor indicado por Valdez (2005) para cada una de las jerarquías. Así tenemos que una palabra definidora jerarquizada con el numero uno será multiplicada por un valor de diez y en forma descendente hasta el número uno. Posteriormente se suman los valores obtenidos para una misma palabra definidora según las jerarquías obtenidas de todo el grupo de participantes.
- Valor J: para la obtención de este valor sólo hay que contar el total de palabras definidoras por palabra estímulo presentado. En los cuadros presentados en esta investigación se encuentra el valor J de todos los sujetos que participaron.
- Valor FMG y conjunto SAM: obtenido el valor M el valor FMG se obtiene por medio de una regla de tres, donde el valor M total más alto representa la total cercanía (100 %) que tiene ese concepto para con el estímulo definido. En este sentido, mediante el cálculo de los demás valores, se obtendrá, en términos de proporciones, la distancia que

tiene cada una de las palabras definidoras, respecto del estímulo definido.

Cabe destacar que el análisis de resultados implica obtener los valores ya mencionados para un análisis exclusivamente cuantitativo. Esto nos da una idea de cuáles son las diez palabras más relacionadas a la palabra estímulo. De esta manera se obtiene la red semántica para su posterior interpretación cualitativa. En este caso se tiene que considerar que las palabras definidoras con un valor más alto son entendidas como los conceptos que constituyen el bagaje idiosincrático previo a la acción de los docentes en formación y de los formadores de formadores. A continuación se detallan los criterios de análisis cuali-cuantitativo utilizados en el análisis de la red semántica obtenida por cada palabra estímulo.

6.4.1. Criterios de análisis de datos

1.-Se toma en cuenta la diferencia porcentual entre la primera palabra definidora y las que le siguen. En esta situación podemos observar una diferencia gradual entre palabras o casos donde la diferencia marca un corte abrupto en la definición de la red semántica, a esta situación se le denominará “alta diferenciación semántica (ADS)”. En estos casos la interpretación debe tomar en cuenta que aunque existe una red semántica con la que se define a la palabra estímulo es más importante la diferencia porcentual entre las palabras definidoras. Esta diferencia porcentual llega a ser de más de 50 por ciento entre la primer y segunda palabra.

En los casos donde la diferencia es gradual y no mayor de un diez por ciento el criterio que se aplica es el de “gradual diferenciación semántica (GDS)”. Lo anterior indica una estabilidad en lo relacionado al significado psicológico de un concepto.

2.-Las palabras definidoras deben ser comprendidas por su acepción lingüística. Esto significa identificar a las palabras en cuanto a sustantivos, verbos y adjetivos. No será el mismo significado psicológico en aquellas palabras que aluden a un proceso de acción (verbos) y si estas mismas representan procesos de diferente nivel de complejidad. La complejidad será entendida como los compromisos pedagógicos, psicológicos y epistemológicos a los que aluden los verbos. No se puede considerar como iguales a palabras como **“atención”** (con marcado componente psicológico) a aquellas como **“planeación”** (con un carácter más técnico y procedimental dentro del ámbito pedagógico).

Posteriormente ubicamos a los sustantivos entendiendo por esto al nombramiento que se hace sobre los objetos. Un ejemplo sería la palabra **“silla”** o **“pizarrón”**. Sin embargo también existe una diferencia de grado de complejidad entre sustantivos ya que no es lo mismo nombrar a un objeto con respecto a su definición material que conceptual. Este sería el ejemplo de sustantivos como **“conocimiento”**, **“habilidades”**, **“estudiante”**, etc.

Por último encontramos a los adjetivos. Estas palabras refieren a las características de las acciones u objetos. Dentro de estas podemos diferenciar entre **“inquieto”**, **“complejo”**, **“responsable”**, etc.

3.-Palabras definidoras en relación a modelos pedagógicos o psicológicos de diferente acepción epistemológica. Por este criterio se entiende que los significados psicológicos en cuanto a su definición son el reflejo de los discursos por los que se proyecta la epistemología personal de alumnos y profesores. Por tal, tenemos que no será lo mismo referirse a palabras como **“pasivo”**, **“autoridad”**, **“obediencia”** a palabras como **“activo”**, **“crítico”**, **“auto-determinado”**. Las primeras se ubican en un marco de referencia tradicionalista o conductista; las segundas a un enfoque constructivista o subjetivista. Cabe aclarar, en este punto, que el modelo referencial más importante para lograr esta distinción es lo que ya desde la introducción se

trabajó en lo relacionado al perfil de egreso. El perfil de egreso es considerado dentro de los enfoques subjetivistas, constructivistas y que devienen en la acción en lo concerniente al enfoque por competencias.

4.-Los resultados en esta investigación están siendo interpretados en bloque. Esto quiere decir que las seis palabras definidoras utilizadas y aplicadas en cada grupo de la escuela normal se han procesado grupo por grupo, sin embargo los resultados se presentan de manera general resultando valores M y VMT generales a los seis grupos.

5.-Los resultados cuantitativos presentados según la técnica de redes semánticas naturales son sensibles de ser evaluados según los procedimientos establecidos por Valdez Medina en su libro Redes Semánticas Naturales: su uso en psicología social. No es el caso de la interpretación cualitativa ya que esta puede ser criticada en relación al marco teórico que se propone en esta investigación. Sin embargo se ha establecido como una fortaleza el hecho de haber construido esta interpretación de acuerdo al perfil de egreso de docente de educación secundaria.

En la siguiente sección se presentan los resultados obtenidos así como su interpretación cuali-cuantitativa.

6.5. Interpretación de la palabra “docente”

CONJUNTO SAM GENERAL PARA LA PALABRA DOCENTE			Responsabilid	
CONJUNTO SAM	VALO R M	VALO R VMT		
Enseñanza	349	100	94	26.9
Conocimiento	234	67.0	Mediador	79 22.6
Estrategias	156	44.6	Preparación	78 22.3
Guía	144	41.2	Transmitir	78 22.3
Competencia	119	34.0	Humanidad	77 22.0
Planeación	106	30.3	Educador	71 20.3
Alumnos	104	29.7	Formación	71 20.3
Habilidades	102	29.2	Compromiso	61 17.4
Aprendizaje	98	28.0	J=385	

En este cuadro tenemos que es la palabra **Enseñanza** la que cuenta con el más alto porcentaje seguida de **Conocimiento** sin embargo entre ambas existe una diferencia de más de 30 por ciento. Continúan las palabras: **Estrategias, Guía y Competencia** pero es significativa la diferencia que existe entre estas y la palabra **Enseñanza** ya que media una diferencia de un poco más de la mitad. La siguen las palabras **Planeación, Alumnos y Habilidades** con un porcentaje de casi un tercio del valor con respecto a la palabra más alta. En

principio es interesante observar que sea la palabra **Enseñanza** la que esté más altamente relacionada con la palabra estímulo **Docente** aunque en un primer vistazo es positivo señalar que las cuatro palabras que le preceden puedan entenderse dentro de un marco pedagógico más flexible. En términos generales puede concluirse que la red semántica que emana de esta palabra estímulo puede ser considerada como muy próxima al enfoque subjetivista.

6.6. Interpretación de la palabra “escuela”

CONJUNTO SAM GENERAL
OBTENIDO PARA LA PALABRA
ESCUELA

CONJUNTO SAM	VALOR M	VALOR VMT
Alumno	425	100
Docentes	394	92.7
Infraestructura	279	65.6
Enseñanza	223	52.4
Directivos	191	44.9
Aprendizaje	164	38.5
Institución	121	28.4
Espacio	105	24.7
Organización	105	24.7
Conocimiento	78	18.3
Contexto	78	18.3
Planes	76	17.8
Formación	74	17.4
Educación	55	12.9
Proceso	50	11.7

Familia	43	10.1
Estrategias	42	9.8
J=365		

En el cuadro se puede observar que la diferencia en cuanto al valor de las palabras definidoras no es tan marcada. Esto se puede interpretar como una red semántica más integrada y jerarquizada. Sale a relucir que dentro de las palabras definidoras podemos encontrar a **Alumno y Docentes**. En grado de importancia es interesante observar que **Alumno** está por arriba de **Docentes** lo que hablaría de una

revalorización de la importancia del alumno dentro del proceso educativo. Le siguen a estas palabras las de **Infraestructura y Enseñanza**. Desafortunadamente no hay una referencia más clara al contexto escolar o al ámbito familiar ya que hasta el lugar once podemos encontrar a la palabra **Contexto** con un valor de 18 por ciento en relación a la palabra de mayor peso semántico. En términos generales podemos encontrar palabras como **Infraestructura** por arriba de **Organización o Institución** lo que indica una idea poco clara sobre la preponderancia de la escuela como un organismo de mayor complejidad

más allá de lo eminentemente material. Las palabras **Enseñanza y Aprendizaje** salen a relucir y es aquí donde llama la atención encontrar que **Enseñanza** se encuentra por arriba de **Aprendizaje** lo que remite a considerar un postura tradicionalista en el proceso enseñanza-aprendizaje. Cabe comentar que no se encuentran referencias semánticas para poder interpretar a la palabra **Escuela** como un concepto de mayor penetración social más allá de la ubicación de los actores del proceso educativo así como de sus acciones.

6.7. Interpretación de la palabra “educación”

CONJUNTO SAM GENERAL PARA LA PALABRA EDUCACIÓN

CONJUNTO SAM	VALOR M	VALOR VMT
Enseñanza	208	100
Alumno	201	96.6
Docentes	184	88.4
Escuela	164	78.8
Conocimiento	157	75.4
Aprendizaje	140	67.3
Calidad	115	55.2
Formación	77	37.0
Competencia	65	31.2
Planes	57	27.4
Reformas	47	22.5
Desarrollo	43	20.6
Igualdad	41	19.7

Estrategias 33 15.8
j=385

Los resultados de esta red semántica son particularmente importantes si entendemos a la palabra estímulo **Educación** como la de más alta jerarquía teórica dentro de las palabras estímulo con que se trabajó. En primer lugar podemos encontrar a la palabra **Enseñanza** seguida de **Alumno, Docentes, Escuela, Conocimiento, Aprendizaje y**

Calidad. Estos resultados indican que la palabra **Educación** está definida por las cinco palabras estímulo con que se trabajó. Esto representa que **Educación** es una palabra de mayor nivel jerárquico a todas las demás por lo que es importante observar que en su definición se ubica primero a la palabra definidora **Enseñanza** con un valor porcentual más alto que la de **Aprendizaje** lo que señala una concepción tradicionalista del proceso educativo ya que se da mayor importancia a la **Enseñanza** que al **Aprendizaje**. Esto en sí mismo echa por tierra la idea de que

en términos reales se esté transformando la concepción tradicionalista del proceso educativo. Un dato a resaltar es la palabra **Calidad**. Dicha palabra es con la que en los últimos años se ha venido justificando la acción educativa desde las esferas sindical y gubernamental. Cabe hacerse una pregunta: ¿Cómo se espera obtener una cierta calidad del proceso educativo si este está ordenado en términos tradicionalistas? Con estos resultados cabría señalar que es necesario y urgente un cambio que pueda circunscribirse a una real transformación epistemológica.

6.8. Interpretación de la palabra “enseñanza”

CONJUNTO SAM GENERAL OBTENIDO PARA LA PALABRA ENSEÑANZA		
CONJUNTO SAM	VALOR M	VALOR VMT
Docente	365	100
Alumno	299	81.9
Estrategias	215	58.9
Planeación	214	58.6
Aprendizaje	200	54.7
Conocimiento	161	44.1
Actividades	156	42.7
Contenidos	154	42.1
Proceso	95	26.0
Habilidades	78	21.3
Educación	73	20
Transmisión	66	18.0
Evaluación	65	17.8

Modelos	58	15.8
Propósitos	51	13.9
J=347		

En este cuadro aparece una congruencia entre la palabra estímulo y la primera palabra definidora de **Docente** ya que alude al sujeto que ejecuta la acción de enseñar. Posteriormente se hallan la palabras **Alumno, Estrategia, Planeación, Aprendizaje, Conocimiento, Actividades y**

Contenidos. La situación de esta red semántica puede considerarse como un posible cambio en la concepción sobre los factores que implica la tarea de enseñar. Es interesante observar que la mayoría de las palabras aluden a términos teóricos y se separa sensiblemente de una definición de la enseñanza como una práctica educativa más compleja. **Planeación, Aprendizaje y Conocimiento** son verbos de complejidad aceptable pero no

definen a cabalidad una función educativa de mayor proximidad al modelo constructivista como en el caso de la palabra **Transmisión** que se ubica en los últimos lugares y con un valor de 18 por ciento. Epistemológicamente se pudiera considerar que aún no se ha asimilado a la palabra definidora dentro de un marco más subjetivista aunque se salva un poco al encontrar a la palabra **Estrategias** en tercer lugar.

6.9. Interpretación de la palabra “aprendizaje”

CONJUNTO SAM GENERAL
OBTENIDO PARA LA PALABRA
APRENDIZAJE

CONJUNTO SAM	VALOR M	VALOR VMT
Alumno	428	100
Conocimiento	301	70.3
Docente	180	42.0
Estrategias	169	39.4
Procesos	130	30.3
Habilidades	115	26.8
Significativo	92	21.4
Comprender	91	21.2
Enseñanza	90	21.0
Competencia	85	19.8
Contenido	80	18.6
Evaluación	58	13.5
Adquisición	55	12.8
Actitudes	51	11.9
Analizar	40	9.3

J=375

La palabra estímulo **Aprendizaje** se representa psicológicamente con **Alumno** siendo esta palabra la de mayor peso semántico con un valor de 428. Le siguen, pero ya algo distantes, las palabras **Conocimiento**, **Docente**, **Estrategias**, **Procesos** y **Habilidades** con casi con un cuarto del valor de la palabra definidora principal. Esto alude a que el significado psicológico de la palabra

Aprendizaje está más relacionado a **Alumno y Conocimiento**. Dicha situación se acerca al planteamiento pedagógico de la reforma del plan 1999. Cabe señalar que estos resultados son alentadores ya que contienen una significación abierta así como una gradual diferenciación semántica entre las palabras definidoras. Lo mismo ocurre en lo que respecta a la diferencia

6.10. Interpretación de la palabra “alumno”

CONJUNTO SAM GENERAL
OBTENIDO PARA LA PALABRA
ALUMNO

CONJUNTO SAM	VALO R M	VALOR FMG
Aprendizaje	375	100
Conocimiento	163	43.4
Interés	140	37.3
Habilidades	115	30.6
Aprendiz	113	30.1
Responsabilida d	101	26.9
Compromiso	100	26.6
Humano	98	26.1
Creativo	98	26.1
Competencias	97	25.8
Docente	83	22.1
Adolescencia	82	21.8
Estudiante	67	17.8
Comprensión	65	17.3
Escuela	59	15.7
Atención	54	14.4
Enseñanza	54	14.4

porcentual aunque cabe destacar que existe un salto entre las tres primeras palabras definidoras de un treinta por ciento; lo anterior sugiere que hay una diferenciación significativa entre los sujetos y las acciones de los mismos ya que estas se encuentran diferenciadas entre la palabra “**Docente**” y las que le siguen.

En primer lugar se puede observar una alta diferenciación semántica entre la primera y segunda palabra definidora; esto indica que “**Aprendizaje**” tiene una supremacía sobre las demás palabras. Desde la segunda y hasta la última palabra definidora hay una gradual diferenciación semántica lo que indica una consistencia entre significados. Existe una palabra “**Aprendiz**” por la que se puede pensar en que aún no se ha asimilado una reconceptualización del alumno como sujeto activo. Esto nos indica que aún se piensa en sentido tradicionalista, más aun cuando esta palabra está en quinto lugar.

6.11. Conclusiones

Han pasado más de diez años desde que el plan de estudios 1999 para la formación de profesores normalistas comenzó a aplicarse. Los resultados no son del todo buenos, por lo menos en lo que respecta a esta escuela normal. Los desafíos son muchos pero principalmente aquellos que corresponden a que los formadores de formadores se involucren con más ahínco en la reforma asumiendo su papel de actores privilegiados; los esfuerzos deben estar orientados a modificar sus prácticas y sus formas de entender al aprendizaje y la enseñanza para hacerlos coherentes con el enfoque curricular y metodológico de la reforma.

Uno de los objetivos logrados por este trabajo es el de señalar la importante interacción entre los significados para explicar las acciones que alumnos y profesores tienen acerca de los procesos educativos. La urgencia de cambio estriba en reconocer el alejamiento existente entre las creencias acerca del aprendizaje, la enseñanza, el alumno, el docente, la escuela y la educación a lo largo de años de práctica al amparo de los modelos pedagógicos tradicionales y los modelos cognitivos que fundamentan los componentes pedagógicos de la Reforma (Leal, 2008).

En concreto el problema del cambio y de la correcta asimilación del mismo radica en reconocer que mientras el formador de formadores no pueda hacer uso adecuado de los componentes teóricos y prácticos de la reforma se continuará recurriendo a las creencias y significados psicológicos de aquellos modelos pedagógicos que hoy en día se intentan superar. Sin embargo no todo es negativo; los resultados de esta investigación señalan que existe una aproximación a la reconstrucción de significados pero esta debe ser más consistente y rápida si es que se desea entrar de lleno a una nueva lógica educativa más apegada a lo que Hermila Loya Chávez propone como “un modelo

basado en competencias profesionales, que puede dar respuesta a la compleja tarea de la educación de los profesores de la educación básica, una vez que en el desarrollo de su práctica cuente con un conocimiento teórico, que su campo de acción le ofrezca situaciones inéditas y que puede reaccionar reestructurando el proceder sobre la misma marcha y dilucidar una nueva comprensión [...] por ello se considera necesaria la claridad del significado “saber ser un profesor”, “saber ser un formador de profesores” en la pertinencia del contexto social” (2008).

En conclusión aún hace falta mucho por cambiar, sobre todo la idea de que el formador de formadores es un agente intelectual que ha de priorizar el análisis de la práctica a la par que sus referentes teóricos en un ambiente de responsabilidad ética y científica que pueda trascender los tradicionalismos así como las viejas formas de entender al fenómeno educativo. Para esto no sólo basta con las buenas intenciones, se requiere necesariamente, de un cambio de las representaciones y significados psicológicos sobre aquellos que sustenta la epistemología personal del formador; el trabajo no es fácil si se toma en cuenta que “dichos constructos personales de orientación y significado de la realidad están, al igual que los conceptos científicos en evolución gradual ya sea a través de la transformación creativa y divergente o a través de crisis profundas y, hasta en algunos momentos angustiantes” (Brito, 2009:74).

Sin embargo al ser conscientes de nuestra realidad nos aproximamos un poco más al cambio real sobre el que se sustenten las acciones cotidianas del profesor “ya que todo proceso de formación del profesorado debe tener como eje fundamental la reflexión, en y sobre la acción docente, ya que sólo es posible formar profesionales reflexivos mediante un proceso de análisis de la propia actividad profesional” (Achón en Serrano y Pons, 2008:710). Por tal, comenzando con la reflexión sobre los significados de las creencias que nos mueven podremos comenzar a revalorar nuestras acciones y prácticas educativas hacia un proceder más justo y revitalizador.

Bibliografía

- Brito, L., (2009) "La pobre ciencia: reflexiones sobre la analfabetización científica". *Artículos y Ensayos de Sociología Rural*. Año 2009, número 7. Pp.74-78.
- Leal, F., (2008). "Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas". *Revista iberoamericana de Educación*.
- Loya, H., (2008) "Los modelos pedagógicos en la formación de profesores". *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 46/3. 25 de mayo de 2008. Pp. 1-8.
- Luria, A.R., (1985) *Introducción evolucionista a la psicología*. Cuarta Edición. Barcelona, Martínez Roca.
- Porlán, Rafael. (1998). *Constructivismo y escuela*. Sevilla. Díada Editora.
- Poy, Laura. (2009). "Insuficiente, nivel de la mayoría en primaria y secundaria: SEP" en *La Jornada*. Consultado en 05-04-2010 en <http://www.jornada.unam.mx/2009/10/03/index.php?section=sociedad&article=030n1soc>
- Secretaría de Educación Pública. (1999). "*Plan de estudios. Licenciatura en Educación Secundaria*". Red Normalista, México. Consultado el 15-01-2010 en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>
- Serrano, J.M. y Pons, M, (2008) "La concepción constructivista de la instrucción: hacia un replanteamiento del triángulo interactivo" *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-Septiembre de 2008, número 38, vol. 13, pp. 681-712.
- Valdez, J., (2005) *Las redes semánticas naturales, uso y aplicaciones en psicología social*. Primera reimpresión. México, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Young, R., (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. España, Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica.

Capítulo 7

Análisis crítico al plan de estudios para la formación de maestros en educación básica -2012-

Introducción

El propósito de este capítulo es presentar un análisis, centrado en la formación del profesorado, para identificar algunos elementos con los que el docente pueda desarrollar una enseñanza que responda a las demandas y características de la sociedad del conocimiento (SC). En la primera parte se establece una serie de características sobre algunos modelos que destacan que la formación inicial ha de concentrarse en el desarrollo de una enseñanza centrada en el aprendizaje y acorde a las necesidades y dinámicas de la SC.

En la segunda parte se ofrecen algunas ideas para lograr que la formación del profesorado se ajuste mejor a las demandas de la SC mediante la consideración de que: a) los objetivos de la formación se centren en el aprendizaje del alumno; b) el núcleo básico de la formación tome como foco el análisis de la interacción entre los actores implicados en la educación; c) las TIC se usen de forma sostenida y planificada, tomando como base de dicho uso su calidad de herramientas psicológicas de mediación de la actividad educativa. En base a todos estos planteamientos, en la tercera parte del capítulo se hacen algunas reflexiones sobre el modelo actual de formación del profesorado de educación básica en México. El propósito fue identificar algunos de los componentes de este modelo para contrastarlos con las conclusiones derivadas del análisis. El primer paso fue una identificación teórico-metodológica de las orientaciones curriculares que fundamentan el plan general de estudios del nuevo modelo de formación del profesorado en educación preescolar y primaria -2012-. Posteriormente, se seleccionaron tres cursos de acuerdo a su proximidad con la redefinición de la enseñanza según las características de la SC para analizar los siguientes

aspectos: a) los propósitos y descripción general; b) las competencias del perfil de egreso a las que contribuye; c) la relación de la estructura general del curso con las características de una enseñanza fundamentada en los requerimientos de la SC.

Las conclusiones se presentan de acuerdo a dos perspectivas. La primera ahonda en que la formación del profesorado se ha de prever como un proceso dinámico centrado en los requerimientos profesionales del futuro docente. La segunda conclusión estriba en que, y aunque la formación de profesores en México está experimentando profundos procesos de cambios, es necesario ajustar ciertos elementos del modelo planteado para el desarrollo de una enseñanza más efectiva y acorde a las necesidades educativas de los próximos años. Finalmente, este capítulo es una aproximación a consolidarse como una línea de investigación centrada en el estudio de las características socioculturales por las que se constituye la formación inicial del profesorado. Situación por la que se prevén futuras perspectivas de análisis, tanto a nivel teórico como metodológico, con el propósito de coadyuvar al ajuste y fortalecimiento de la formación de profesores de educación básica en México.

7.1. Perspectivas de cambio en la formación del profesorado en la SC

La reflexión que se presenta a continuación se desarrolla por tres vías. En la primera, se hace una problematización sobre los retos y demandas a la enseñanza en la SC subrayándose, de nuevo, la tendencia sobre una enseñanza centrada en el aprendizaje. En la segunda, se presentan algunas propuestas de formación con énfasis en el desarrollo de competencias para enseñar enfocadas a generar procesos de aprendizaje más activos y complejos. En la tercera se destaca que toda persona es agente activo de su propio aprendizaje, razón por la que se sugiere que la formación del profesorado ha de enfocarse al desarrollo de competencias de enseñanza basadas en la interactividad, la influencia educativa y

la dialogicidad existente en la relación alumno-profesor. La conclusión hasta aquí estriba en que la formación del profesorado es un proceso que ha de proveer la capacidad por desarrollar una enseñanza altamente dinámica y ajustada a las condiciones y necesidades de aprendizaje del alumnado. Además de que no es razón suficiente sólo centrarse en el aprendizaje como vía de redefinición de la enseñanza, tampoco lo es no considerar que la formación del profesorado ha de establecerse considerando las características socioculturales por las que se va desarrollando dicho proceso, así como el consiguiente desarrollo profesional.

7.1.1. Los retos de enseñar en la SC

Hoy, más que en otras épocas, las naciones están reformando sus sistemas educativos a razón de las demandas para el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas para la solución de problemas, para la organización de la información, la producción y gestión del conocimiento así como para el desarrollo de actividades estratégicas para la innovación, la creatividad y el desarrollo de perspectivas novedosas de y en los diferentes escenarios profesionales (Darling-Hammond et al., 2008). Con base en esta consideración la visión de la enseñanza, como una actividad de transmisión de información fragmentada y sin sentido ya no es sostenible, por lo que la enseñanza ha de concebirse como una actividad centrada en procurar el aprendizaje centrado en el alumno (Hawley & Valli, 1999). Sobre todo una enseñanza enfocada a la producción de aprendizajes básicos imprescindibles (Coll, 2006) por la que se adquieran, entre otras, las competencias acordes a la nueva cultura tecnológica, de la información y la globalización (Coll, 2010a).

En consecuencia algunos autores han señalado que la enseñanza, más allá de ser una actividad determinada y desarrollada rigurosamente según prescripciones curriculares amplias, se considera una actividad basada en el desarrollo de competencias para reconocer las capacidades, las necesidades de ayuda educativa a los procesos de aprendizaje del alumno para la construcción de

significados y la atribución de sentido (Darling-Hammond, 2002). Por tal consideración, el maestro ha de relacionarse con el objeto de conocimiento de su profesión (el aprendizaje de sus alumnos) de una manera interactiva, dinámica, y propositiva, para que sus estudiantes relacionen sus actividades de aprendizaje tanto fuera como dentro del ámbito educativo formal y de modo que se les facilite el acceso a la elaboración del conocimiento en un contínuum más allá de la escuela (Coll, 2013b). En concreto, el profesor ha de contribuir al aprendizaje mediante: a) el diseño e implementación de actividades que permitan al estudiante usar el conocimiento tal y como es usado en el terreno real; b) el diseño e implementación de actividades basadas en las necesidades de aprendizaje de los alumnos; c) la conexión de los estudiantes con sus propias experiencias de aprendizaje mediante una gestión progresivamente autónoma; d) la generación de un andamiaje y ayuda ajustada a los procesos de aprendizaje, y e) el establecimiento de estándares claros y de feedback formativo que apoyen al desempeño escolar (Darling-Hammond et al, 2008).

Desde los planteamientos anteriores, algunas de las consideraciones más reiteradas sobre los cambios en la formación del profesorado son que: (i) la definición sobre el aprendizaje y los aprendices está cambiando; y (ii) se requieren mejores y mayores capacidades para incidir en la relación teoría-práctica en la enseñanza de modo que se enlace lo que los alumnos aprenden en diferentes contextos (Davis & Sumara, 2012). Siendo así, y no desde hace poco tiempo, se ha venido concibiendo a la formación del profesorado como una profesión basada en la adaptabilidad, la flexibilidad, la gestión y la creatividad dentro de un contexto de relaciones interpersonales e intercontextuales complejas y variadas (Davis & Sumara, 2012). Lo que obliga a cuestionarnos qué elementos de la formación del profesorado pueden coadyuvar a generar experiencias educativas que produzcan el aprendizaje que la sociedad requiere que desarrollen los alumnos (Darling-Hammond & Wallin, 1999; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond et al., 2008; Hawley & Valli, 1999; Hammersness, 2007). Todos estos aspectos, son parte de las razones por las que la investigación educativa se ha ido enfocando, más o

menos en los últimos diez años, en temáticas sobre el aprendizaje profesional, los procesos de mediación, facilitación y colaboración, así como en las condiciones y factores de influencia y efectividad en el desarrollo profesional. Dichas perspectivas, pensamos, expresan un claro interés sobre los cambios producidos en la relación educación-SC, posicionando al profesor como pieza fundamental de este contexto y destacando un interés particular sobre las expectativas, tradiciones, interacciones, influencias, necesidades, condiciones de trabajo y necesidades de aprendizaje del profesorado (Avalos, 2011).

7.1.2. Modelos de formación centrados en el aprendizaje

Con el antecedente de la enseñanza centrada en el aprendizaje hemos hecho referencia a un modelo de formación, quizás el más referido en la literatura consultada, fundamentado en que el maestro ha de desarrollar ambientes formativos que definan su actividad como una profesión del aprendizaje, la adaptación y la ayuda educativa (Darling-Hammond, 2003, 2006, 2007, 2008, 2010; Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007; Hammerness et al, 2007). No obstante existen otras posturas que, con diferencias importantes en sus planteamientos, obligan a considerar otros marcos de referencia sobre las dinámicas de cambio tanto en la actividad profesional del profesorado como en su formación inicial. Tenemos así que la formación del profesorado ha de enfocarse al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarios para hacer innovaciones sobre el currículo, las pedagogías y los ambientes de aprendizaje, de modo que, dichos cambios, faciliten al profesor la adquisición y desarrollo de competencias emprendedoras (Lepistö y Ronkko, 2013). Tal perspectiva postula que la formación ha de orientarse a la adquisición de habilidades para re-aprender, dadas las oleadas de cambio por las que el desarrollo profesional del profesor transita. Dicha perspectiva se amplía en la medida en que se da un giro a la definición de los aprendices, al aprendizaje, los contenidos de aprendizaje, el desarrollo de habilidades para la participación en comunidades profesionales (Hollins, 2011), así como al manejo y puesta en marcha de entornos tecnológicos en apoyo de la enseñanza (Ristimäki et al, 2011).

Otros autores plantean para la formación inicial el empleo de un modelo basado en ciclos de asesoramiento individual, monitoreo y entrenamiento grupal. Se trata de lograr que los futuros profesores adquieran competencias para alcanzar los siguientes objetivos: a) la especificación de las metas y objetivos escolares tanto de los alumnos como del profesor; b) la creación de condiciones para el análisis de las situaciones de enseñanza; c) la generación de relaciones de confianza entre profesores así como la clarificación de los objetivos de desarrollo profesional; d) la explicación del significado e importancia de las actitudes y competencias que ha de desarrollar y adquirir un profesor; e) la relevancia del conocimiento de las teorías en las que se apoya el cambio del profesorado; f) la implementación de una motivación para la adquisición de estas competencias y actitudes; g) la generación de ambientes donde los profesores puedan asimilar la responsabilidad sobre su propio desarrollo, y h) la implementación e incorporación de actitudes sobre la promoción de la auto-eficacia docente así como del desarrollo de un pensamiento sobre los propios objetivos y requerimientos por medio del feedback adecuado. Cabe reiterar que esta perspectiva toma en cuenta las condiciones internas del centro escolar como vía para la mejora de la calidad de la enseñanza (Kuijpers, Houtveen & Wubbels, 2010).

Por su parte, y en lo que respecta a ciertos programas de formación y actividad profesional, se ha propuesto centrarse en el aprendizaje para generar una sólida especialización sobre la temática de la enseñanza así como redes de intercambio, colaboración y fortalecimiento. Todo ello tanto para el logro de una formación general, como para el desarrollo de competencias especializadas. Se sugiere así, establecer una relación entre el modelo de formación inicial y la práctica profesional a través de experiencias que vinculen los primeros años de la formación con los requerimientos de la práctica directa. Siendo así, se entiende que el currículo que orienta la formación ha de integrarse de manera que garantice la relación y coherencia tanto de las orientaciones teóricas, como de los conocimientos y prácticas que emanan directamente del desarrollo profesional. Todo ello implica establecer equipos de colaboración e investigación para enlazar

el contexto real del aula y los procesos de formación. Seguramente, mediante estas ideas, es posible pensar las dinámicas y procesos de formación del profesorado de manera más apegada a las necesidades y requerimientos de las dinámicas de la SC (Davis & Sumara, 2012). De ese modo es posible un cambio significativo en la calidad de la enseñanza y, por ende, un mejor desarrollo en el desempeño y aprendizaje de los estudiantes.

7.1.3. Algunas consideraciones para la formación docente desde la teoría sociocultural

Pensamos que parte del replanteamiento de la formación del profesorado implica considerar una relación epistémica (sujeto-objeto) que destaque que la construcción del conocimiento es una actividad de interacción del sujeto con su contexto. Entendemos así que el conocimiento se encuentra situado (Lave, 2001; Lave & Wenger, 2003), distribuido (Cole & Engeström, 2001; Salomon, 2001) e influido contextualmente por la actividad y la cultura donde se utiliza, así como por el uso de determinadas herramientas simbólicas y por el despliegue de ciertas prácticas y saberes asociados a las mismas (Coll, 2006). Entiéndase así que todo proceso de formación ocurre en un espacio social constituido por intersubjetividades y configurado a través de los diferentes periodos educativos por los que pasa una persona (De Pablos, 2010). Desde estas consideraciones pensamos que todo proceso de formación del profesorado se podrá ver beneficiado en la medida en que: a) se pueda tener una aproximación más exacta sobre el estado y pertinencia de las competencias de enseñanza por las que el docente se integre exitosamente al escenario profesional; b) se ajuste el proceso de formación de acuerdo a las condiciones de los contextos socioculturales; c) se puedan redefinir los perfiles de egreso con los que se forma al profesorado. El propósito de la formación inicial será potenciar una enseñanza afianzada en procesos formativos flexibles, dinámicos y situados tanto en la cognición en la práctica (Wenger, 2001; Lave, 2001; Lave & Wenger, 2003) como en el análisis de la actividad escolar (Daniels, 2003; Pontecorvo, 2003) y los procesos de influencia educativa (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001; Coll, Onrubia & Mauri, 2008).

Hasta ahora hemos entretejido un sucinto panorama sobre algunas perspectivas de cambio en la formación del profesorado. Siendo así, es momento de exponer una serie de ideas para tener una mejor aproximación sobre algunos elementos para el análisis de este proceso. Cabe señalar los riesgos y dificultades que esto implica dada la importante cantidad de propuestas al respecto así como de la naturaleza teórico-metodológica de tal ejercicio. No obstante, y siendo conscientes de las implicaciones del caso, a continuación expondremos algunas orientaciones que pudieran constituir a futuro un modelo de análisis sobre la formación docente con carácter muy incipiente.

7.2. La formación del profesorado: una aproximación para su análisis

En este apartado proponemos que, si bien el profesor ha de responder a los retos presentes de su profesión, también lo ha de hacer a las demandas profesionales del futuro, situación que implica establecer modelos formativos de visión prospectiva (Kozulin, 2000; Darling-Hammond, 2008). Pensamos que esta idea se ajusta a una visión que va más allá del trayecto formativo inicial y en pro de la adquisición de una serie de capacidades, conocimientos y habilidades por las que el profesor mantenga su función como mediador entre el aprendizaje básico imprescindible del alumno y las demandas y necesidades de su contexto local y global. Sin embargo, cabe aclarar que aunque la noción de prospectividad es uno de nuestros intereses centrales nos limitaremos únicamente a dejar señalada tal idea, debido precisamente a la naturaleza exploratoria de este trabajo y como anticipo de investigaciones futuras.

Siendo así, y con la referencia a todos los argumentos esgrimidos en los temas anteriores, consideramos indispensable reflexionar la formación del profesorado en cuanto a:

- 1) Que el centro de atención de la enseñanza tiene que ser la promoción de un aprendizaje activo, individual y en grupo, por el que el alumno transite de ser un receptor pasivo de información al de un aprendiz competente, capaz de

construir significados y dotar de sentido a su aprendizaje (Coll, 2010a, 2013a, 2013b).

- 2) Que el docente ha de ser capaz de adquirir y dominar habilidades y competencias, tanto genéricas como transversales, que le permitan la gestión autónoma de la enseñanza y el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2013b).
- 3) La perspectiva de la enseñanza debe estar basada en la creación de zonas de interactividad por medio de las cuales se posibilite ejercer una influencia educativa ajustada a las necesidades de los aprendices (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001; Coll, Onrubia & Mauri, 2008).
- 4) El futuro docente debe desarrollar competencias para diseñar y gestionar su propio trabajo así como para la síntesis y análisis de la información, desarrollo de productos, aplicación de cuerpos de conocimiento para el desarrollo laboral y el uso de tecnologías para la resolución de problemas (Darling-Hammond, 2008, Kozulin, 2000).
- 5) La importancia de reflexionar sobre la pertinencia del desarrollo de la enseñanza por medio del uso de las TIC digitales (en su calidad de herramientas e instrumentos psicológicos) de tal manera que se pueda establecer el núcleo de las competencias y saberes asociados a los principales ámbitos de la cultura tecnológica, de la información y la globalización (Coll, 2006; UNESCO, 2005; OCDE, 2010; Bustos & Coll, 2010; Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2014).
- 6) Garantizar desde el currículo el desarrollo de aprender a enseñar, de manera que el profesor pueda responder a las nuevas exigencias y situaciones de enseñanza aprovechando sus conocimientos y experiencias, sacando partido del conocimiento de sus propias fortalezas y debilidades, e identificando y recurriendo a posibles fuentes de ayuda (Coll, 2013).
- 7) Comprender que la mejora de la enseñanza implica un estudio profundo de la cultura y las interacciones humanas por las que se va constituyendo el proceso de formación inicial. Es a través de la interpretación de los procesos que se suceden en la cultura, así como del análisis semiótico de los mediadores (herramientas e instrumentos psicológicos), por los que discurren las actividades de enseñanza como podrá producirse un análisis, aún más profundo, de los cambios que requiere la formación inicial (Kozulin, 2000).

7.2.1. Características de un modelo para la formación docente en la SC

Por la naturaleza exploratoria del trabajo y dada la extensión limitada del mismo, pensamos no dedicar mucho espacio a desarrollar el concepto de competencias. En este trabajo, conscientes de la heterogeneidad conceptual de este término, declararemos que estamos de acuerdo con la definición de competencias ofrecida por los siguientes autores y organismos: Jonnaert et al., 2008; Díaz-Barriga, 2006, 2014; Coll, 2007; OCDE, 2010. Por lo que a continuación la argumentación seguida hasta el momento en este trabajo, se concentrará en delinear un bosquejo inicial para el análisis de las propuestas de formación del profesorado centrado en las siguientes dimensiones:

- 1) Que la formación inicial ha de estar orientada al desarrollo de ayudas ajustadas para que el aprendiz pueda desarrollar aprendizajes básicos imprescindibles bajo los que pueda construir sentido y atribuir significado, así como satisfacer sus necesidades educativas producidas por las demandas del contexto sociocultural local y global.
- 2) Que la formación inicial ha de preparar al profesorado para producir una enseñanza por la que el profesor pueda alinear los conocimientos y contenidos del aprendizaje a enseñar en propuestas de personalización del aprendizaje enmarcadas en las dinámicas de los contextos de educación formal e informal.
- 3) Que la vinculación más importante entre la formación inicial y el desarrollo profesional es el establecimiento de una enseñanza proyectada a lo largo y ancho de la vida profesional. Situación que implica dimensionar al docente como un profesional que fundamente su actividad en un contínuum entre las demandas de aprendizaje de sus alumnos y el contexto sociocultural local y global.
- 4) Que la formación inicial ha de ser también el fundamento para hacer frente a problemas y situaciones profesionales que aún no existen o de las que no se conoce la solución (Kozulin, 2000).
- 5) Que la formación del profesorado ha de enfocarse particularmente al desarrollo de una enseñanza basada al uso efectivo y apropiado de las TIC (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2014). En base a este criterio a continuación se presenta una propuesta sobre los diferentes niveles de uso de las TIC.

7.2.1.1. Enseñar a través de las TIC:

Pensamos necesaria la incorporación y uso de las TIC como parte de las actividades de enseñanza del profesorado dado el objetivo por producir un rol activo y de mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje de los alumnos (González, 2008). Dicha situación implica el desarrollo de habilidades y estrategias para el manejo y selección de los flujos de información y contenidos de conocimiento, así como el desarrollo de capacidades para comprender, interpretar y procesar la información y el conocimiento de manera más analítica (Rivas, 2004). El uso de las TIC es de significativa importancia dentro de la formación inicial, puesto que es de suponer que el docente pueda manejarse a través de los entornos tecnológicos según los siguientes niveles:

- El primero atañe a que los profesores sean capaces de usar las TIC disponiendo del conocimiento básico tanto para el desarrollo de la enseñanza como del aprendizaje.
- El segundo corresponde a las competencias avanzadas de uso de las TIC tanto para el trabajo en equipo como para su uso pedagógico.
- El tercer nivel implica el desarrollo de competencias expertas, entendiendo por esto desde la aplicación y relación de un contenido específico, a cierto tipo de tecnología, hasta el desarrollo de habilidades de programación y producción de material digital, de gestión y administración de las TIC en los contextos escolares así como para la anticipación sobre las innovaciones que se puedan dar en la relación TIC-enseñanza (Ristimäki et al., 2011).

Cabe señalar que lo anterior implica, no sólo en lo que corresponde al uso de las TIC, sino todo un proceso significativo de cambio cultural en lo que corresponde a la transición misma a la SC. Al respecto, el reto es que la formación del profesorado contemple: i) la utilización de las TIC como herramientas de la mente; ii) la creación de comunidades virtuales donde los profesores puedan interactuar de manera amplia con todos aquellos sujetos que constituyen el contexto social; iii) una mayor integración y formalización de las TIC en el currículo; iv) utilizar las TIC como herramientas pedagógicas para el fomento del aprendizaje activo (Ristimäki et al., 2011).

7.3. El estado de la formación docente en México: fundamentos y propuestas exploratorias para el análisis del plan de estudios para la formación de maestros en educación básica -2012-

En este apartado se plantea una perspectiva crítica sobre el enfoque teórico-metodológico de la formación del profesorado en México. El interés es analizar los procesos, objetivos y fundamentos en los que se asientan, tanto las orientaciones generales como la malla curricular del nuevo plan de estudios para la formación de maestros en educación básica -2012-. Siendo así, y dada su trascendencia e impacto en el ámbito educativo nacional se hace un esbozo general sobre las características de las “escuelas normales” pues es en éstas donde se forma, de manera exclusiva, a los profesores del nivel básico (Diario Oficial de la Federación, 2013). Así mismo, se exponen algunas características de este nuevo plan de estudios para dejar señaladas las bases generales del replanteamiento experimentado en la formación de profesores de preescolar y primaria²² en México. Con estos antecedentes se hace un análisis sobre tres cursos de la malla curricular mediante un contraste entre las dimensiones para el análisis de la formación docente (véase páginas 15-16) y los elementos que constituyen los planes de estudio de dichos cursos. El objetivo de este ejercicio es identificar los puntos sobre los cuales se podrían hacer mejoras que contribuyan a fortalecer al proceso de formación. Finalmente, es importante señalar el carácter exploratorio de este trabajo pues se trata de un primer paso hacia el desarrollo sostenible de futuras líneas de investigación.

7.3.1. Dónde se forma al profesorado

La ley federal de educación²³ en México, a través del artículo 20, señala que las autoridades educativas son las encargadas de constituir el sistema nacional de

²² El replanteamiento que se establece en esta reforma responde en parte a un añejo problema sobre la actualización e innovación en la formación del profesorado en México. Algunas razones al respecto son que históricamente se había preferido cubrir la demanda en número de maestros dejándose de lado el resguardo de una formación de calidad y pertinencia en correspondencia a los momentos y demandas históricas de la vida del país, de manera tal que se había dejado en un segundo plano el sentido de una renovación e innovación sobre el perfil docente (Ducoing, 2011; Guevara, 2013; Fuentes, 2013).

²³ La ley General de Educación es el documento que regula los derechos y obligaciones del Estado para impartir educación a todos los mexicanos, siendo esta de carácter laico, gratuito y obligatorio, según la Constitución de los Estados Unidos

formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en específico lo que corresponde a las licenciaturas de educación inicial y básica (incluyendo lo que toca a la educación indígena, especial y de educación física). Para el logro de tal propósito el Estado Mexicano es el encargado exclusivo de prestar los servicios para la formación de docentes a través de las escuelas normales así como de los respectivos planes y programas de estudio que prescriben el perfil de egreso del docente (Dirección General de Compilación y Consulta del Orden Jurídico Nacional, 2011)

La educación normal queda coordinada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) desde 1984. En el año 2005 se crea la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) la cual apoya y orienta las acciones correspondientes de las Escuelas Normales en todas las entidades federativas del país. Ésta se vincula, a su vez, por medio de cada secretaria de educación estatal con sus correspondientes subdirecciones. Cuantitativamente se tiene un total de 454 escuelas normales en todo el país, de estas 264 son públicas y 190 de carácter privado, la matrícula contabilizada a la fecha es de 127,240 alumnos y 18, 253 profesores (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, 2014).

7.3.2. Cómo se forma al profesor de educación básica: características de los planes de estudio para la formación de maestros de educación básica -2012-

Al día de hoy, los planes de estudio para la formación de maestros de educación básica quedan establecidos según los acuerdos: 649 para la licenciatura de educación primaria; 650 para la licenciatura en educación preescolar así como 651y 652 para las licenciaturas en educación primaria y preescolar intercultural

Mexicanos en su artículo 3º, así como la misma Ley General de Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993 y emergida del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN) firmada por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional para los Trabajadores de la Educación en 1992 como un acuerdo de descentralización educativa.

bilingües; todos estos publicados el día 20 de agosto de 2012 en el Diario Oficial de la Federación (DOF) (2012a, 2012b, 2012c, 2012d). Cabe mencionar que a la fecha de elaboración de este trabajo no se tiene conocimiento oficial de los cambios que corresponden a la licenciatura en educación secundaria.

Por sus antecedentes, la reforma se sustenta en lo que varios organismos nacionales e internacionales señalan como la necesidad de transformar la docencia. De los referentes más destacados la Unesco señala:

“que las sociedades del conocimiento deben generar, gestionar y utilizar el conocimiento como componente estratégico para el crecimiento económico y el bienestar sociocultural de las naciones. En ese contexto, la educación es considerada como un espacio generador y movilizador de conocimientos que promueve el desempeño competente de los ciudadanos y en esa medida contribuye al desarrollo científico y tecnológico de los países [...] especialmente, las reformas educativas de las carreras de los maestros en el plano internacional han permitido orientar la educación hacia un contexto demandante de ciudadanos informados y competentes” (Subsecretaría de Educación Superior, 2011).

De los antecedentes que sustentan el modelo referido se tiene una serie de referencias a transformaciones en ámbitos de tipo social, filosófico, epistemológico, psicopedagógico, profesional e institucional, contextualizados bajo las dinámicas de cambio de la Sociedad del Conocimiento (DOF, 2012a). También se hace mención de algunos estudios a nivel nacional por los que se identifican los aspectos centrales para la renovación de la formación docente así como del análisis sobre la pertinencia de los planes de estudio anteriores a la reforma (Subsecretaría de Educación Superior, 2011). Curricularmente la reforma a la formación de profesores de educación básica se integra bajo un enfoque sociocultural y cognitivo sustentado en la epistemología, perspectiva anclada a la generación de una enseñanza de manejo complejo que plantea prácticas áulicas donde hay presencia de distintos niveles de saberes con cuestionamientos que deberían desestabilizar los conocimientos previos de los estudiantes (Olivier, 2014). Por sus orientaciones, la reforma tiene el objetivo de impulsar un “aprender a ejercer la docencia” como un proceso situado en base a orientaciones curriculares centradas en el aprendizaje, la perspectiva de competencias así como de

flexibilidad curricular, académica y administrativa (DOF, 2012a; Olivier, 2014). Cabe subrayar que la relación aprendizaje-enseñanza se enmarca desde la perspectiva constructivista y sociocultural, razón por la cual se concibe al aprendizaje como un proceso activo por el que se van construyendo significados y atribuyendo sentidos a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. En lo que corresponde a la orientación por competencias éstas se definen, también desde la perspectiva sociocultural, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos al momento en que el sujeto se enfrenta a situaciones y problemas inéditos y por los cuales tiene que mostrar cierta capacidad para resolver problemas en distintos escenarios y momentos. Por lo que, y según el planteamiento de la reforma, una competencia permite identificar, seleccionar, coordinar y movilizar de forma interrelacionada un conjunto de saberes diversos en el marco de una situación educativa y contexto específico (DOF, 2012a). La flexibilidad curricular y administrativa se propone como vía para otorgar un mayor grado de pertinencia y eficacia a los programas académicos así como de las necesidades de los actores del proceso formativo. En otras palabras, se trata del resultado de la apertura y redimensionamiento de los elementos y condiciones que articulan la relación entre el conocimiento y los sujetos. Entiéndase así a la articulación del desarrollo del conocimiento con la acción, a manera de vía para consolidar una mejor dinámica entre el saber y el saber hacer en los procesos de formación (Subsecretaría de Educación Superior, 2011).

7.3.2.1. El perfil de egreso de la reforma a la formación normal -2012-

El perfil de egreso se conforma por dos tipos de competencias mismas que son el resultado de una selección entre varios marcos de referencia y consideradas por su relevancia en el marco del trabajo docente (DOF, 2012a). Por un lado se tienen las de carácter genérico y por las que se expresaran desempeños comunes en todos egresados; tienen un carácter transversal y se desarrollan por medio de la experiencia personal y la formación de cada sujeto. De manera sintética, puesto

que para cualquier aclaración o profundización se puede consultar el texto de referencia, estas competencias quedan establecidas de la siguiente manera:

- 1.- Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
- 2.-Aprende de manera permanente.
- 3.-Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
- 4.-Actúa con sentido ético.
- 5.-Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.
- 6.-Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.

Por su parte, por medio de las competencias profesionales quedan expresados ciertos desempeños específicos en los docentes basados en una integración entre conocimiento, habilidades, actitudes y valores requeridos para el ejercicio y desarrollo de la docencia en escenarios reales. En este tenor dichas competencias ayudarán al futuro profesor a atender situaciones, resolver problemas del contexto escolar así como a colaborar activamente, tanto en el entorno educativo como en la organización del trabajo institucional (DOF, 2012a). Tenemos así:

- 1.-Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- 2.-Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
- 3.-Aplica críticamente el plan y programa de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos de nivel escolar.
- 4.-Usa las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje.
- 5.-Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- 6.-Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- 7.-Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

8.-Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

9.-Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución de problemáticas socioeducativas.

Según lo indican los mismos planes de estudio, tanto las competencias genéricas como profesionales, quedan articuladas por medio de un conjunto de cursos (definidos como la unidad de tiempo que articula conocimientos, metodologías y prácticas o problemas organizados específicamente para contribuir al desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de egreso) integrados en la malla curricular y agrupados en los siguientes cinco trayectos formativos (DOF, 2012a):

- a) Psicopedagógico. Conformado por 16 cursos basados en actividades de docencia de tipo teórico-práctico.
- b) Preparación para la enseñanza y el aprendizaje. Conformado por 20 cursos con actividades de tipo teórico-práctico centrados en el aprendizaje de los conocimientos disciplinarios y de enseñanza.
- c) Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación. Con un total de 7 cursos.}
- d) Práctica profesional. Conformado por 8 cursos con un enfoque de aproximación y análisis de la actividad profesional.
- e) Cursos optativos. Conformado por 4 cursos para una formación complementaria e integral.
- f) Trabajo de titulación.

7.3.3. Análisis de la formación del profesorado en México

El análisis se enfocó a tres cursos²⁴ (**véase cuadro uno del apartado de anexos**) comunes de las licenciaturas de primaria y preescolar. El criterio de selección²⁵

²⁴ Los cursos seleccionados (El sujeto y su formación profesional como docente; Ambientes de aprendizaje; Las TIC en la educación) corresponden al primer y tercer semestre de las licenciaturas mencionadas. Para una mayor información sobre los mismos se sugiere consultar la bibliografía indicada en el apartado de referencias. La selección de estos cursos responde a su proximidad con las dimensiones propuestas para el análisis de la formación del profesorado así como por ser los primeros eslabones de los “trayectos formativos” en los que se sustentan los planes de estudio.

consistió en la relación que estos cursos guardan con los planteamientos desarrollados en el apartado uno y dos. Las fases del análisis se desarrollaron de la siguiente manera:

- La primera fase consistió en utilizar las cinco dimensiones indicadas en las páginas 15-16 (punto 3.1.) para identificar sus conceptos clave así como su definición en cada uno de los planes de estudio de los cursos seleccionados (**véase cuadro dos del apartado de anexos**).
- En la segunda fase se tuvo a bien señalar la presencia de indicadores de cada dimensión en los diferentes textos de los planes de estudio²⁶. Esta fase se desarrolló mediante las siguientes consideraciones: 1) identificar fragmentos del texto en los que conceptos o ideas propios de la dimensión aparecieran referenciadas de forma explícita (indicador explícito) 2) identificar relaciones entre fragmentos del texto en los que los conceptos e ideas propios de cada dimensión pudieran identificarse a pesar de no nombrarse de forma explícita (indicador relacional). 3) En caso de no encontrarse ninguno de los anteriores indicadores de la presencia de la dimensión, ésta se estableció como ausente (indicador ausente); 4) finalmente se concluyó relacionando las dimensiones de análisis con los fragmentos de texto seleccionados (**Véase cuadro tres del apartado de anexos**).
- La tercera fase se enfocó a la presentación de resultados en lo relativo a concluir si los planes de estudios analizados cumplen total, parcial o deficientemente con las dimensiones del análisis.
- En la cuarta fase se ofrece una interpretación general de resultados así como una serie de propuestas sobre líneas de cambio y mejora sobre los cursos analizados.

De esta manera a continuación se presenta lo relativo a la interpretación de resultados de cada uno de los cursos ya indicados:

²⁵ Cabe señalar que los cursos relacionados a los trayectos formativos de “Preparación para la enseñanza y el Aprendizaje” y “Práctica profesional” no fueron incluidos en este análisis a razón de los insumos que se esperan obtener en este primer ejercicio. De tal manera que se puedan afinar algunos criterios por los que se pueda profundizar en la vinculación de la formación inicial y el desarrollo profesional a lo largo y ancho de la vida.

²⁶ Se consideró que el concepto o idea indicadora aparecía referenciada de forma explícita siempre que el significado del concepto o idea coincidiera con la presentada en las dimensiones ya mencionadas (ver cuadro). Para garantizar la concordancia entre los indicadores de la dimensión elaborados y presentados en los cuadros citados con los conceptos o ideas del texto de los documentos, se buscó en cada uno de los textos de los planes de estudio la definición del concepto o idea que establecía su significado y se valoró el grado de coincidencia.

7.3.3.1. Análisis del curso “El sujeto y su formación profesional como docente”

Este curso contiene algunas de las orientaciones básicas sobre los cambios en los procesos educativos en relación a la SC. Se establece una serie de propósitos que lo alinean a la perspectiva de la formación del profesorado centrada en el aprendizaje. Por los indicadores identificados (cuadro 3.1. del apartado de anexos) se trata de un curso que impulsa un replanteamiento importante tanto en la definición de la profesión docente como de la enseñanza. Podemos considerar que por sus fundamentos se trata de un curso con una buena tendencia hacia conceptos que implican el desarrollo de una enseñanza activa. Sin embargo no se establecen orientaciones más detalladas al respecto. Esta situación demerita un tanto los propósitos del curso pues no se aclara la perspectiva teórica sobre la que se habría de desarrollar una relación alumno-profesor más dinámica. No obstante aún faltan más referentes para comprender el curso dentro de la perspectiva de la enseñanza centrada en el aprendizaje pues éste es apenas el primero de una serie de seis cursos más. Por otro lado, y aunque el mismo plan de estudios indica que tiene una base teórica sociocultural no es del todo claro que esto sea así. Hace falta una serie de referencias sobre conceptos como ayuda ajustada, interactividad, dialogicidad e influencia educativa. Además sería necesario dejar en claro la perspectiva acerca de la interactividad educativa orientada al proceso de formación docente, sobre todo en lo que corresponde a la relación epistémica sujeto-objeto.

Sobre la dimensión de la personalización de la enseñanza existe cierta deficiencia al respecto, esto es la debilidad más fuerte del curso puesto que, si se trata de un replanteamiento en la enseñanza, ésta debería fundamentarse tanto en las necesidades de los alumnos en los contextos de educación formal como de educación informal o no formal. Lo anterior manifiesta un vacío importante, más aun cuando se trata de una propuesta formativa que, según sus propios planteamientos, se ajusta a las dinámicas de cambio en la SC. En lo que toca a la dimensión sobre el vínculo formación inicial-desarrollo profesional tenemos que esta se proyecta como la segunda mejor orientada en todo el curso. En este

sentido se subraya el carácter complejo de la profesión como el planteamiento más pertinente para revalorizar la profesión. Sobre la dimensión de enseñanza prospectiva, el curso carece de elementos claros al respecto aunque se sugieren el desarrollo de una conciencia sobre los retos del futuro tanto en la formación como en el desarrollo profesional así como cierto peso otorgado a la innovación para hacer frente a las complejidades futuras de la profesión. Finalmente, en lo que toca a la dimensión de la enseñanza basada en TIC tenemos que ésta es la más débil. Suponemos que el diseño de la propuesta responde en parte a una transición que se va teniendo al respecto del uso de las TIC en la educación y que ha de madurar al paso del tiempo, aunque bien visto lo anterior implica que la reforma no está bien planteada sobre los últimos desarrollos y propuestas sobre el tema.

7.3.3.2. Análisis del curso “Ambientes de aprendizaje”

La fortaleza más importante de este curso estriba en la dimensión de enseñanza activa. En este sentido tenemos que las orientaciones son producir un aprendizaje significativo así como la atribución de sentido, contribuir a la construcción de la identidad y la participación tanto de profesores y alumnos en los distintos contextos de desarrollo de la profesión docente. Otra fortaleza es la idea reiterada de aquello que ocurre en el aula en relación a las expectativas y sentidos que se atribuyen a la educación escolar. De la misma manera, queda destacada la relevancia de movilizar un conjunto de saberes con el objetivo de diseñar ambientes de aprendizaje eficaces. El elemento clave al respecto es la trascendencia que tiene el diseño y desarrollo de ambientes de aprendizaje enriquecidos y potentes.

También se identificó una importante tendencia a la personalización de la enseñanza y el aprendizaje en lo que se entiende como “ambientes de aprendizaje” aunque se podrían agregar algunas contribuciones, desde la teoría de la nueva ecología del aprendizaje, para aclarar metodológicamente cómo desarrollar dichos ambientes de aprendizaje. Sobre la dimensión del vínculo

formación inicial-desarrollo profesional, la ausencia de indicadores se explica mediante dos planteamientos. El primero tiene relación con que este curso no tiene una orientación directa sobre la dimensión planteada. Sin embargo, pensamos que este es un buen motivo para diseñar e innovar alguna perspectiva por la que se pueda extender el diseño de los ambientes de aprendizaje como una modalidad para tender el vínculo entre la formación inicial y el desarrollo profesional.

Sobre la cuarta dimensión tenemos identificado una ausencia sensible de indicadores que sugiere la carencia de una perspectiva de trabajo prospectivo. Esta implicación es importante dado que, tratándose de un curso enfocado a la generación de ambientes de aprendizaje, se pensaría que su diseño implicaría una perspectiva de trabajo sostenible así como un vínculo con las necesidades planteadas por los sujetos según las características de sus contextos sociales de referencia. En este sentido la recomendación es ampliar el rango de referencias teórico-metodológicas para completar en parte dicha perspectiva. Sobre la última dimensión tenemos que el único indicador identificado sugiere cierta confusión sobre la consideración de que los ambientes de aprendizaje son específicos de uso de las TIC. En este sentido cabría aclarar que los ambientes de aprendizaje pueden ser constituidos desde cualquier tipo de propuesta y no sólo desde la tecnológica. Así como de que en caso de que se decida por un enfoque centrado en el uso de las TIC es conveniente diferenciar qué tipo de uso se quiere hacer de éstas, sobre todo en lo que corresponde a su perspectiva como herramientas psicológicas. Por lo anterior es que proponemos que se haga una referencia más exacta a nociones como diseño tecno-educativo así como de influencia educativa dentro de las consideraciones sobre la generación de ambientes virtuales de aprendizaje.

7.3.3.3. Análisis del curso “Las TIC en la educación”

Este curso es probablemente el que más implicaciones tiene sobre la perspectiva de la relación SC-educación puesto que se trata de la propuesta directa sobre el uso de las TIC tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Sobre lo

primera dimensión tenemos que existe una ausencia de indicadores claros en cuanto al tipo de enseñanza que se espera desarrollen los futuros docentes. La ambigüedad de esta situación sugiere que aún existe una confusión entre el desarrollo de una metodología de enseñanza más activa y una más orientada a la teoría sociocultural. Así mismo la falta de indicadores sobre la definición de conocimiento así como de la comprensión de la cultura y una definición afinada sobre la docencia demerita la perspectiva del curso a sólo una perspectiva de carácter “técnico”. Es así como se sugiere la incorporación de temas y perspectivas que amplíen la definición de TIC como herramientas psicológicas de mediación de la actividad educativa.

De la misma manera en la segunda dimensión sólo se identificaron indicadores relacionales lo que implica que a pesar de tratarse de un curso de uso de TIC, orientado al aprendizaje y enseñanza, aun hacen falta orientaciones sobre un uso orientado a la conexión entre de los diferentes contextos y tipo de aprendizajes. En la tercera dimensión los indicadores no son lo suficientemente claros y las relaciones encontradas no sugieren un fuerte interés sobre los contextos de práctica reales, situación que deja de lado la importancia de relacionar las prácticas de aprendizaje, que se podrían generar en ambientes virtuales, con los elementos correspondientes durante la formación inicial.

En este sentido se recomienda ampliar la perspectiva teórica a nociones como flexibilidad, adaptabilidad y creatividad tanto en lo que corresponde a la relación del vínculo de la formación inicial y el desarrollo profesional. Sobre la cuarta dimensión tenemos que ésta queda muy débilmente relacionada en la medida en que, aun tratándose del uso de las TIC, no se hace mención de las implicaciones que conlleva el desarrollo continuo de éstas. Esta área podría ser reforzada recurriendo a orientaciones de amplio espectro sobre la definición de uso de las TIC. Sobre todo quedan poco establecidas las implicaciones relativas al desarrollo de actividades en comunidades de aprendizaje así como de habilidades para hacer innovaciones sobre elementos curriculares y ambientes de aprendizaje

virtuales. Además no se identifican factores por los que quede destacada la motivación, la pro-actividad, así como la adquisición de habilidades para desarrollar competencias emprendedoras. Se recomienda, en consecuencia, ampliar las perspectivas de este curso a temáticas más complejas sobre el uso de las TIC en la educación y que superen la definición como herramientas de corte técnico.

En lo que toca a la cuarta dimensión ésta es la de mayor claridad pues al tratarse de un curso enfocado al uso de las TIC en educación quedan de manifiesto elementos importantes como:

- uso de las TIC como herramientas para publicar, comunicar, colaborar y producir.
- desarrollo de competencias para el uso de las TIC y la información.
- representación de la información.
- desarrollo de competencias la evaluación de la calidad de la información.
- uso de las TIC para innovaciones tecnológicas y de organización escolar.
- flexibilizar y desarrollar vías de integración de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- uso de las TIC para el desarrollo del aprendizaje colaborativo.
- compartir información.
- gestión de la información
- uso colaborativo de las TIC

La lista es un ejemplo de los muchas y variables y propósitos con los que se define a las TIC. En este sentido proponemos hacer una referencia menos abundante y más ajustada a la perspectiva sociocultural con el objetivo de extender su definición a planteamientos más interactivos y complejos.

7.4. Conclusiones

Sobre el contexto de la SC y su relación con la educación

- Que las dinámicas en contextos sociales específicos no pueden entenderse sin la referencia de lo que sucede en otros contextos y de cómo todos quedan interconectados en una cadena de relaciones y efectos múltiples. Siendo así, la relación SC-educación queda entendida por medio de un panorama de interconexiones donde quedan subrayados ciertos fenómenos y relaciones que indican que para entender los cambios en el ámbito educativo es necesario reconocer la multiplicidad de factores interrelacionados.

- Que la educación juega un papel preponderante en la formación de los sujetos con los atributos necesarios para insertarse a las dinámicas de la SC. No obstante aún faltan argumentos y antecedentes rigurosos que ayuden a comprender, en profundidad y especificidad, cuáles son y cómo se producen las dinámicas, procesos y efectos de la relación SC-educación.

Sobre las perspectivas de cambio en la formación del profesorado

- Dado que en el contexto de la educación en la SC el alumno se vuelve más activo, autónomo y estratégico en la construcción de su aprendizaje y conocimiento, el profesor se delinea por una función de acompañamiento y guía de los procesos de construcción de significados de aprendizaje en sus alumnos. Dicha situación implica cierta evolución a modalidades de aprendizaje abierto (donde se colabora, negocian y comparten significados en un aprender haciendo) y por ende un cambio sustantivo en el modelo de formación inicial del profesorado. Esta consideración implica que la formación inicial de profesores se oriente al desarrollo de un perfil de egreso adecuado a las condiciones del contexto de la relación SC-educación.
- Que la formación inicial y al desarrollo profesional han de estar “conectados” por medio de una línea de prospectividad. Esto significa que todo aquello que ocurra en la formación inicial ha de extenderse como elemento estratégico para el desarrollo profesional del profesorado. En este sentido pensamos que es necesario abrir líneas de investigación sobre las implicaciones para el desarrollo de un modelo prospectivo de formación del profesorado. Así mismo cabe plantearse de qué forma se puede establecer un marco de definición de competencias de enseñanza que pueda actualizarse dadas las dinámicas de cambio constante de la SC.
- Nos adherimos a la propuesta de que las instituciones de educación superior, que ofrecen formación inicial del profesorado, podrían reforzarse como centros para la formación tanto de docentes como de formadores de docentes y llevar a cabo investigación sobre el desarrollo de competencias profesionales docentes y los métodos de enseñanza y aprendizaje más eficaces (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2014).
- Por último, y en lo que toca a la formación del profesorado y la enseñanza basada en las TIC, proponemos que éstas sean entendidas como herramientas psicológicas que median el proceso de internalización de sentidos y significados co-construidos en la relación individuo-contexto. Lo que significa hacer una caracterización en los siguientes niveles:
 - Las TIC se caracterizan como artefactos de ordenamiento y mediación semiótica de la información y el conocimiento dada su función de gestión, administración y difusión de la información así como por su potencialidad

de relación e hibridación de diferentes lenguajes (escrito, matemático, musical, etc.).

- Las TIC pueden ser herramientas de comunicación dadas sus características de ubicuidad, amplificación y conexión de los procesos de comunicación no obstante las condiciones en el tiempo y el espacio.
- Las TIC pueden definirse por el efecto combinado de las dos características anteriores.

Sobre la formación del profesorado en México

- Es importante una reconsideración tanto de la competencia genérica del empleo de las tecnologías de la información y la comunicación como de la competencia profesional del uso de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje, ya que desde la misma perspectiva sociocultural, en la que se suporta la reforma, existen consideraciones de mayor calado sobre los amplios efectos, tendencias de uso y formas de desarrollo de los procesos de influencia educativa.
- Sin negar los cambios profundos que genera la reforma -2012- nos preguntamos de qué manera se podría establecer un mecanismo que incorpore modificaciones permanentes en los planes de estudio y en virtud del mismo contexto de cambio en que se justifica la reforma. Razón que nos lleva a preguntarnos por los mecanismos de “regeneración permanente” o para decirlo en otros términos sobre los mecanismos de constitución de un modelo prospectivo de formación del profesorado.
- Existe una complementariedad entre el marco teórico presentado en el documento y el de la reforma 2012. Sin embargo es recomendable que se aclaren ciertos conceptos emanados de la teoría sociocultural.
- La debilidad más acentuada es la falta de profundidad y referencia del uso de las TIC, tanto como herramientas de enseñanza y aprendizaje, así como de una perspectiva teórica más compleja por lo que se recomienda profundizar sobre la perspectiva de uso de las TIC como herramientas de mediación psicológica.

Bibliografía

Avalos, B. (2011). “Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years”. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. Consultado el 13-05-2014 en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001435>

- Baeten, M., & Simons, M. (2014). "Student teachers' team teaching: Models, effects, and conditions for implementation". *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110. Consultado el 21-05-2014 en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000420>
- Bronkhorst, L. H., Meijer, P. C., Koster, B., & Vermunt, J. D. (2011). "Fostering meaning-oriented learning and deliberate practice in teacher education" *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1120-1130. Consultado el 21-05-2014 en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11000667>
- Cardena, C. (2012). "Reflexiones sobre la reforma curricular de la educación normal". *Revista Diálogos sobre Educación*, 3 (5). Consultado el 15-06-2014 en http://www.revistadiálogos.cucsh.udg.mx/sites/default/files/dse_a3_n5_jul-dic2012_cardena.pdf
- Coll, C. (1988). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39. Consultado el 16-06-2014 en http://tabasco2.setab.gob.mx/edu_basica/superacion_academica/curso_basico_2009/6-Cesar_Coll.pdf
- Coll, C. (2008). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio". *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39. Consultado el 15-07-2014 en http://tabasco2.setab.gob.mx/edu_basica/superacion_academica/curso_basico_2009/6Cesar_Coll.pdf
- Coll, C. (2010b). "La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico". *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 151-159. Consultado el 7-03-2014 en <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037010791114553#.UxnNBfI5OSo>
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, Mª J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona. Paidós.
- Darling- Hammond, L. y Wallin, M. (1999) "Investing in Teaching as a Learning Profession. Policy Problems and Prospects" en Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Darling-Hammond, L. (2006). "Constructing 21st-century teacher education". *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314. Consultado el 15-04-2014 en <http://knowledgeportal.pakteachers.org/sites/knowledgeportal.pakteachers.org/files/resources/CONSTRUCTING%2021st-CENTURY%20TEACHER%20EDUCATION.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2010). "Teacher education and the American future". *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. Consultado el 03-05-2014 en <http://jte.sagepub.com/content/61/1-2/35.full.pdf+html>
- Darling-Hammond, L. et al. (2008). *Powerful Learning: what we know about teaching for understanding*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). "A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve". *Educational Horizons*, 85(2), 111-132. Consultado el 23-03-2014 en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750647.pdf>
- Darling-Hammond, L., & Muñoz, J. M. E. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. España: Ariel.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). "Wanted, A national teacher supply policy for education: The right way to meet the" highly qualified teacher" challenge". *Education policy analysis archives*, 11, 33. Consultado el 0-05-2014 en <file:///C:/Users/bms/Downloads/261-550-1-PB.pdf>
- Darling-Hammond, L., et al. (2007). The desing of teacher education programs. En Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Indianapolis: John Wiley & Sons.

- Davis, B., & Sumara, D. (2012). "Fitting Teacher Education in/to/for an Increasingly Complex World". *Complicity: An International Journal of Complexity & Education*, 9(1). Consultado el 13-05-2014 en <http://wigan-ojs.library.ualberta.ca/index.php/complicity/article/viewFile/16531/13213>
- De Pablos Pons, J. (2010). "Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2). Consultado el 17-03-2014 en <http://web.a.ebscohost.com/ehost/search/advanced?sid=be08ea1b-496f-43ee-92f3-45181aeac9f0%40sessionmgr4002&vid=1&hid=4212>
- Diario Oficial de la Federación (DOF), (2012a). "Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de Maestros en educación Primaria". Diario Oficial de la Federación. 20 de agosto de 2012. (Segunda sección). Consultado el 06-06-2014 en http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF), (2012b). "Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de Maestros en educación Preescolar". Diario Oficial de la Federación. 20 de agosto de 2012. (Segunda sección). Consultado el 6-06-2014 en http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_650.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF), (2012c). "Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de Maestros en educación Primaria Intercultural Bilingüe". Diario Oficial de la Federación. 20 de agosto de 2012. (Segunda sección). Consultado el 06-06-2014 en http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_651.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF), (2012d). "Acuerdo número 651 por el que se establece el Plan de Estudios para la formación de Maestros en educación Preescolar Intercultural Bilingüe". Diario Oficial de la Federación. 20 de agosto de 2012. (Segunda sección). Consultado el 06-06-2014 en http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_652.pdf
- Diario Oficial de la Federación., (2013). Ley General de Educación en Diario Oficial de la Federación. 13 de julio de 1993. Consultado el 27-04-2014 en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_general_educacion.htm
- Díaz-Barriga, Á. (2006). "El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?". *Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. Consultado el 16-06-2014 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018526982006000100002&script=sci_arttext&lng=es
- Díaz-Barriga, Á. (2014). "Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias". *Perfiles Educativos*, 36 (143). Consultado el 15-06-2014 en <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2014/n143a2014/mx.peredu.2014.n143.p142-162.pdf>
- Dirección General de Compilación y consulta del Orden Jurídico Nacional., (2011). "Ley General de Educación". En *Leyes y Reglamentos Generales*. Consultado el 11-03-2011 en <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes.php>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, (2014). "Estadísticas ciclo escolar 2013-2014". En *Estadísticas*. Consultado el 07-06-2014 en http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, (2014). *Modelo Curricular para la Formación Profesional de Maestros de la Educación Básica*. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 30-05-2014 en http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RIPEEN/14-Oct-2009/modelo_integral_doc.pdf
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, (2014). Proyecto: reforma curricular para educación normal (preescolar y primaria) propuesta de perfil de egreso: documento de trabajo. Consultado el 23-02-2014 en http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/gt-en/acuerdos/subcomisiones/RC/1719Ene2011/material/doc_perfil_ene2011.pdf
- Ducoing, P. (2011). La eficacia versus la emancipación del sujeto. En Ducoing, P. (coord.). *La formación de profesores en Pensamiento crítico en educación*. México: UNAM/ IISUE/AFIRSE.
- Finsterwald, M., Wagner, P., Schober, B., Lüftenegger, M., & Spiel, C. (2013). "Fostering lifelong learning—Evaluation of a teacher education program for professional teachers". *Teaching and*

- Teacher Education, 29, 144-155. Consultado el 21-05-2014 en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12001357>
- Fuentes Molinar Olac (2013). *Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente* en La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos. En Ramírez, R. (Coord.). MNéxico:Senado de la Republica/Instituto Belisario Domínguez.
- González, J. (2008). "TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, (2). [17-3-14] Consultado el 17-03-2014 en <http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewDownloadInterstitial/253964/340751>
- Guevara, G., (2013). La agenda de la reforma de la educación básica. En Ramírez, R. (Coord.). La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos. México: Senado de la Republica/Instituto Belisario Domínguez.
- Hammersness, K., et al. (2007). "How Teachers Learn and Develop". En Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons. Indianapolis.
- Hawley, W., y Valli, L. (1999). "The Essentials of Effective Professional Development. A new consensus". En Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (1999). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Hiebert, J., Morris, A. K., Berk, D., & Jansen, A. (2007). "Preparing teachers to learn from teaching". *Journal of Teacher Education*, 58(1), 47-61. Consultado el 14-05-2014 en <http://jte.sagepub.com/content/58/1/47.short>
- Hollins, E. R. (2011). "Teacher preparation for quality teaching". *Journal of Teacher Education*, 62(4), 395-407. Consultado el 12-05-2014 en <http://ccte.org/wp-content/pdfs-conferences/ccte-conf-2012-fall-hollins-quality-teaching.pdf>
- Jarvis, J., Dickerson, C., Thomas, K., & Graham, S. (2014). "The Action-Reflection-Modelling (ARM) Pedagogical Approach for Teacher Education: a Malaysia-UK Project". *Australian Journal of Teacher Education*, 39(3), 5. Consultado el 21-05-2014 en <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol39/iss3/>
- Junor, C. & Fournillier, J. (2012). "Action research, pedagogy, and activity theory: Tools facilitating two instructors' interpretations of the professional development of four preservice teachers". *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 649-660. Consultado el 21-05-2014 en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X1200025X>
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós. Barcelona.
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). "An integrated professional development model for effective teaching". *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687-1694. Consultado el 14-05-2014 en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001022>
- Lepistö, J., & Ronkko, M. L. (2013). "Teacher students as future entrepreneurship educators and learning facilitators". *Education+Training*, 55(7), 641-653. Consultado el 13-05-2014 <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?issn=0040-0912&volume=55&issue=7>
- Marcelo, C. (2007). "La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes". *Olhar de professor*, 10(1). Consultado el 26-02-2014 en http://scholar.google.es/scholar?q=la+formacion+docente+en+la+sociedad+del+conocimiento+y+la+informacion%3A+avances+y+temas+pendientes&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Newton, X. A., Poon, R. C., Nunes, N. L., & Stone, E. M. (2013). "Research on teacher education programs: Logic model approach". *Evaluation and program planning*, 36(1), 88-96. Consultado el 21-05-2014 en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0149718912000638>
- Olivier, B. F. (2014) "La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros". *Perfiles educativos*. 36 (143). Consultado el 15-06-2014 en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a21.pdf>
- Pontecorvo, C. (2003). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Ristimäki, E., et al (2011). Promover el uso pedagógico de las TIC en las universidades y en los programas de formación del profesorado. En Jakku-Shivonene, R., & Niemi, H. (Eds.) *Aprender de Finlandia: la apuesta por un profesorado investigador*. España: Kaleida Forma.
- Rivas, P. (2004). "La formación docente, realidad y retos en la sociedad del conocimiento". *Educere*, vol. 8, no 024. Consultado el 25-02-2014 en

- http://scholar.google.es/scholar?q=la+formacion+docente%2C+realidad+y+retos+en+la+sociedad+del+conocimiento&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Secretaría de Educación Pública. (1999). "Plan de estudios. Licenciatura en Educación Secundaria". Red Normalista. Consultado el 15-01-2010 en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>
- Secretaría de Educación Pública. (1999). Plan de estudios. Licenciatura. En *Educación Secundaria*. Red Normalista. Consultado el 15-01-2012 en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>
- Subsecretaría de Educación Superior, (2010). Modelo curricular para la Formación Profesional de los Maestros en Educación Básica. En Subsecretaría de Educación Superior/ Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación/ Dirección de Desarrollo Académico. Consultado el 5-07-2014 en <http://ene.edu.mx/portal/archivos/reforma.pdf>
- Subsecretaría de Educación Superior, (2011). Reforma Curricular de la Educación Normal: licenciatura en educación primaria, licenciatura en educación preescolar, licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe. Documento base para la consulta nacional. En Subsecretaría de Educación Superior/Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Consultado el 6-07-2014 en <http://vianete.files.wordpress.com/2011/03/reforma-esc-normal-2011.pdf>
- Warford, M. K. (2011). "The zone of proximal teacher development". *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 252-258. Consultado el 21-05-2014 en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001447>
- Wenger A. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós.

Parte III

Conclusiones y propuestas

Capítulo 8

Ejes estratégicos para el cambio en la formación inicial del profesorado

Introducción

Desde el principio del trabajo hemos establecido un trayecto argumentativo para esbozar un contexto introductorio acerca de los elementos de cambio en la relación SC-educación. De este panorama se identificaron ciertas líneas e intereses de investigación específica, mismos que se fueron desarrollando en la segunda parte de la tesis. Recapitulando, tenemos que las preguntas de investigación fueron, por un lado, reconocer cuál es el estado y posibilidades de cambio de la formación inicial de profesores según las características de la relación SC-educación. Se estableció, también, que la respuesta a esta pregunta podría ayudar a fundamentar líneas de investigación e intervención psicoeducativa para coadyuvar al fortalecimiento y mejora de este proceso.

Haber asumido el tema de la formación del profesorado se fundamentó en que ésta aglutina elementos por los cuales abordar elementos específicos sobre los procesos de cambio en el estudio y definición del aprendizaje; las vías e instrumentos para habilitar la conexión del contexto escolar con otros ámbitos de educación no formal; los procesos de interactividad profesor-alumno; el momento de cambio en que se encuentra la comunidad educativa, así como la comprensión de los procesos de cambio desde una perspectiva interactiva y sociocultural.

Para abordar dichos propósitos se estableció una estrategia de investigación, contenida en los cuatro capítulos que componen la segunda parte del trabajo. Así fue como se produjo un análisis de los siguientes aspectos: a) la comprensión de las prácticas educativas según la influencia de las TIC; b) el reconocimiento del estado de la investigación educativa sobre la formación del profesorado; c) el

reconocimiento del significado de la formación docente en el periodo de la formación inicial en el contexto de una escuela normal; d) el análisis del plan de estudios -2012- para la educación normalista con el objetivo de comprender si las condiciones, por las que hasta el momento se ha ido desarrollando la formación del profesorado, son propicias para la puesta en marcha de este nuevo modelo educativo.

Siendo así la estrategia de investigación tuvo un doble propósito. Por un lado, proveernos de un panorama para reconocer el estado y posibilidades de cambio de la formación del profesorado. Que, como ya se indicó, y según las condiciones generales analizadas del contexto de la educación normalista, no responden a las demandas educativas de la sociedad. El segundo propósito fue proponer dos proyectos de intervención psicoeducativa con el fin de coadyuvar y fortalecer las condiciones del proceso de la formación inicial del profesorado.

En específico, nuestro interés se fundamentó en procesos de innovación educativa para la gestión del cambio mediante el diseño, aplicación y evaluación de artefactos que generasen un mayor grado de interactividad en el proceso de formación docente. Consideramos que las propuestas abarcan, de manera importante, alternativas de cambio sobre procesos de innovación, autonomía, proactividad y autogestión en consonancia de las características del contexto de la educación normalista. Los proyectos referidos son la rúbrica situada y la didáctica cultural inclusiva. Ambos desarrollados en esta tercera parte de la tesis. Sobre los argumentos, en que se sustentan ambos proyectos, tenemos que:

El capítulo cuatro, *“Los cambios en las prácticas educativas: un análisis desde la teoría de la actividad”*, nos aproximó a una comprensión específica sobre los cambios en la relación SD-educación tomando en consideración la influencia de las TIC. El propósito fue identificar y explicar las dinámicas de cambio, en las prácticas y procesos educativos, según los principios de la teoría de la actividad. Dicha explicación se basó en que:

1. El contexto educativo se caracteriza como el mundo social y cultural donde se producen relaciones humanas y sociales, mediaciones lingüístico-discursivas así como por el uso de instrumentos culturales, materiales y abstractos.
2. La actividad educativa queda definida como el conjunto de prácticas donde están presentes dispositivos, materiales, formas de conocimientos históricamente constituidas y socialmente distribuidas, procesos de interacción social y modos de acción social que producen representaciones congruentes de la realidad contextuada.
3. La relación SC-educación se establece mediante la interconexión entre las distintas variables que componen los sistemas de actividad.
4. Las TIC son herramientas psicológicas que median el proceso de internalización de sentidos y significados co-construidos en la relación individuo-contexto

Se pudo identificar que las dinámicas de cambio de las TIC dependerán de las formas de uso de las mismas. Consideración que ayuda a aclarar que no necesariamente la presencia de las TIC, en el contexto escolar, es factor de cambio directo sobre la interactividad entre profesores y alumnos..

Por otra parte, se considera que las necesidades superiores de carácter social, que han ido apareciendo en consonancia a los cambios en la SC, se orientarían a la obtención de conocimientos bajo la forma de un proceso de aprendizaje colaborativo basado en la comunicación. En dicho proceso los sujetos (alumnos y profesores) de acuerdo a las condiciones del contexto y según lo señalado sobre el uso y caracterización de las TIC, desarrollarían un tipo determinado de prácticas educativas. Dichas prácticas, y dependiendo del contexto sociocultural de referencia, estarían caracterizadas por la amplificación y expansión del aprendizaje en un continuum donde no habría diferencia entre los contextos de educación formal e informal.

De manera específica tenemos que:

- a) Al modificarse la forma y acceso de los contenidos de aprendizaje, debido a cambios en el uso de la información y la producción del conocimiento mediado por las TIC, se transforman los roles, funciones e identidades de alumnos y profesores.
- b) La interacción entre alumnos y profesores se fortalece de acuerdo a las posibilidades de comunicación que proveen las TIC.
- c) Al transformarse las necesidades y objetivos de formación el alumno se ve impulsado a generar, determinar y redistribuir su propio itinerario de aprendizaje, a lo largo y ancho de la vida, a través de la interconexión con sus pares así como con distintos actores y contextos de aprendizaje
- d) La formación inicial de profesores demandaría el desarrollo de un perfil de egreso adecuado a las condiciones del contexto de la relación SC-educación.
- e) La escuela ha de modificar su organización interna así como las formas en que se relaciona con su entorno sociocultural.

Del capítulo cinco, *“El estado de la investigación educativa sobre la formación inicial”*, tenemos que sus propósitos fueron generar un análisis sobre los antecedentes de investigación acerca de la formación del profesorado y problematizar acerca de los avances y propuestas que, desde la investigación educativa en las escuelas normales del estado de México, se tiene sobre la formación inicial del profesorado.

La conclusión de este ejercicio fue que la IE es deficiente por sus impresiones y controversias; situación que impacta directamente en la investigación de la formación docente. Esta conclusión justifica la pertinencia de la investigación y deja al descubierto que el estado de la IE, en las escuelas normales, más que contribuir al desarrollo de los procesos de la educación básica y de formación docente, es reflejo de deficiencias estructurales y atrasos funcionales de este sistema educativo.

Del capítulo seis, *“El significado de la formación docente”*, se pudo comprender el sentido y significado, que formadores de formadores y profesores en formación le

otorgan a su práctica educativa, a través del análisis semántico de algunos conceptos que componen su discurso cotidiano. Esta perspectiva, nos ayudó a aproximarnos al significado que se comparte acerca de los conceptos: enseñanza, aprendizaje, escuela, docente, alumno y educación. Los significados se pudieron analizar y contrastar a la luz del contexto de cambio de la SC así como del modelo sociocultural. El resultado fue identificar líneas de deficiencia en el modelo que actualmente se desarrolla en las escuelas normales.

Este ejercicio también demostró que los significados de los conceptos mencionados, aun se definen dentro de un marco educativo tradicional. Por lo que se deduce que aún no existe una transformación circunscrita a las bases del plan de estudios de 1999. No obstante, estas reflexiones ayudan a entender que el problema del cambio, y su correcta asimilación, radica en reconocer que mientras el formador de formadores no pueda hacer uso adecuado de los componentes teóricos y prácticos de este plan de estudios se continuará recurriendo a las creencias y significados psicológicos de aquellos modelos educativos que hoy en día se intentan superar. No todo es negativo, los resultados apuntan una tendencia a la reconstrucción de significados. No obstante, esta debiera ser más consistente y rápida.

Del capítulo siete, *“Análisis del plan de estudios para la formación de maestros en educación básica -2012-”*, se pudieron analizar las condiciones, exigencias y perspectivas de cambio que plantea el contexto de la SC a la formación del profesorado. Este ejercicio se basó en la identificación de ciertas tendencias sobre el cambio en la formación del profesorado y se pudo analizar la pertinencia y visión de futuro que tiene, en este caso, el nuevo plan de estudios -2012- para la formación inicial del profesorado en educación básica. Las conclusiones y propuestas generadas sugieren que:

- 1) La formación inicial ha de orientarse al desarrollo de ayudas ajustadas para el desarrollo de aprendizajes básicos imprescindibles por los que se pueda atribuir sentido y significado a aquello que se aprende.

- 2) La formación inicial ha de preparar al profesorado para producir una enseñanza que ajuste los conocimientos y contenidos del aprendizaje en propuestas de personalización del aprendizaje enmarcadas en las dinámicas de los contextos de educación formal e informal.
- 3) Que la vinculación entre la formación inicial y el desarrollo profesional es el establecimiento de una enseñanza proyectada a lo largo y ancho de la vida profesional.
- 4) La formación inicial ha de ser fundamento para enfrentar problemas y situaciones profesionales que aún no existen o de las que no se conoce la solución.
- 5) La formación del profesorado ha de enfocarse al desarrollo de una enseñanza basada en el uso efectivo y apropiado de las TIC.

En lo que corresponde al análisis de la reforma -2012- tenemos que: a) la formación del profesorado se ha de prever como un proceso dinámico centrado en los requerimientos profesionales del futuro docente; b) la formación de profesores en México experimenta procesos de cambio por lo que es necesario ajustar ciertos elementos del modelo -2012- para el desarrollo de una enseñanza más efectiva y acorde a las necesidades educativas de los próximos años; c) que es importante una reconsideración, tanto de la competencia genérica del empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, así como de la competencia profesional del uso de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje; d) generar mecanismos de “regeneración permanente” y constitución de un modelo prospectivo de formación del profesorado.

Las conclusiones, de todos los capítulos, ayudan a establecer dos vías estratégicas para la generación del cambio y fortalecimiento del proceso de formación inicial. Y que mediante la intervención y asesoramiento psicoeducativo incorporen las nociones de interactividad e interconexión como elementos sustantivos de las necesidades de cambio educativo en la SC.

La primera, denominada *“La rúbrica situada como herramienta de autorregulación de la enseñanza y el aprendizaje”*, incide en la relación enseñanza-aprendizaje, en

el proceso de formación inicial introduciendo algunos cambios en la estructura de la actividad educativa basada en los siguientes objetivos:

- a) generar un cambio en la concepción y práctica individual de la enseñanza y el aprendizaje fomentando el ajuste de las ayudas educativas que necesitan los docentes en formación.
- b) producir trabajo colaborativo entre pares como medio de ajuste de los criterios de enseñanza y aprendizaje para generar su alineación con las necesidades y motivos de aprendizaje de los alumnos.

La elaboración de la rúbrica tiene un carácter dinamizador pues fomenta la participación de todo el claustro de profesores en su diseño. Dicha herramienta se plantea como un artefacto de mediación inter-psicológica para que profesores y alumnos puedan: a) interactuar de una manera más regulada y orientada al logro de objetivos concretos de aprendizaje; b) generar una evaluación que provea niveles de desempeño del alumno con el objetivo de proveer de retroalimentación sobre sus procesos y niveles de aprendizaje; c) descargar al profesor de una serie de contenidos de aprendizaje para que sean los alumnos quienes produzcan una autonomía y proactividad sobre su aprendizaje.

La segunda propuesta estriba en la habilitación de instrumentos que puedan reactivar al aprendizaje así como conectar el contexto escolar formal con otros ámbitos socioculturales. El fundamento son las posibilidades de interconexión que se dan entre contextos de aprendizaje formal y no formal, como parte de un todo indisoluble y dialécticamente integrado por aspectos que componen la cultura de referencia (en sus diferentes dimensiones), tanto del maestro como de los alumnos y la sociedad.

Los objetivos de esta propuesta son fortalecer el proceso de formación docente en la Escuela Normal de Texcoco, estado de México así como desarrollar el aprendizaje autónomo en los alumnos de secundaria de la región donde se

desarrollan las prácticas docentes. El fundamento es la articulación de los fondos de conocimiento e identidad, de los alumnos de secundaria, con la planeación didáctica que proponen los profesores en formación dadas las características socioculturales de los contextos de práctica docente. Los propósitos específicos son:

- Fortalecer las competencias de enseñanza del profesor en formación y las competencias de aprendizaje de los alumnos de secundaria.
- Que el profesor en formación comprenda el contexto cultural de los alumnos de secundaria.
- Que el profesor en formación cambie sus creencias acerca de las capacidades, competencias, habilidades y destrezas de sus alumnos.
- Que el profesor en formación produzca una secuencia didáctica “conectada” a los fondos de conocimiento e identidad de sus alumnos.

8.1. La rúbrica²⁷ situada como herramienta de autorregulación de la enseñanza y el aprendizaje

La elaboración de la rúbrica tiene un carácter dinamizador puesto que se trata de fomentar la participación de todo el claustro de profesores en su diseño. Dicha herramienta se plantea como un artefacto de mediación inter-psicológica para que profesores y alumnos puedan: a) interactuar de una manera más regulada y orientada al logro de objetivos concretos de aprendizaje del inglés; b) generar una evaluación que provea niveles de desempeño en el alumno con el objetivo de proveer de retroalimentación sobre sus procesos y niveles de aprendizaje; c) descargar al profesor de una serie de contenidos de aprendizaje para que sean los alumnos quienes generen una autonomía y proactividad sobre lo que aprenden.

²⁷ Sobre el concepto de rubrica tenemos que esta se define como guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra respecto de un proceso o producción determinada. Las rubricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado de experto. Fundamentalmente son escalas ordinales que destacan una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos. En todo caso representan una evaluación basada en un amplio rango de criterios más que en una puntuación numérica única. Por otra parte son instrumentos de evaluación autentica sobre todo por que sirven para medir el trabajo de los estudiantes de acuerdo con criterios de la vida real y porque implican una evaluación progresiva así como el ejercicio de la reflexión y la autoevaluación (Díaz Barriga, 2004, 2006).

La rúbrica ha de constituirse desde las experiencias previas de los profesores así como desde los lineamientos del plan de estudios de la asignatura en cuestión. Por esta razón la propuesta se limita a plantear un marco teórico-metodológico general que deberá ser consensuado, discutido y complementado por la comunidad académica. Suponemos así que este ejercicio impactará de manera directa no sólo sobre el rezago académico en la asignatura sino también en cambios positivos en el ambiente laboral de las y los profesores. Cabe insistir que, más allá de planteamientos centrados en el aula, esta propuesta de intervención se presenta como un ejercicio que conjunta a la mayor parte de los actores educativos y que al mismo tiempo pueda tener un carácter expansivo sobre la mejora continua del modelo educativo para la formación del profesorado. Además de proyectarse como una perspectiva sostenible de trabajo institucional apoyada en la colaboración permanente tanto de las autoridades y coordinaciones respectivas (para mayor detalle ver anexo1.2.).

8.1.1. Estrategia de atención

El objetivo central de este plan de actuación consiste en introducir algunos cambios en la estructura de la actividad, a nivel aula e influir positivamente en la interacción profesor-alumno.

Niveles de intervención

- 1) La rúbrica en el aula: ajustando la ayuda educativa sobre un conocimiento distribuido y situado.

Propósito: generar un cambio sobre la concepción y práctica individual de la enseñanza y el aprendizaje que fomente el ajuste de las ayudas educativas que necesitan los alumnos.

- a) Fomentar la familiarización con los conceptos de interactividad, cambio en los roles y funciones del alumno y el profesor, la nueva ecología del aprendizaje así como de las competencias del marco europeo (anexo 1.1.).
- b) Reflexionar acerca de la práctica docente teniendo como marco de contraste los conceptos referidos en el apartado uno, dos y tres. La intención es que el docente se pueda familiarizar con los referentes teóricos que puedan coadyuvar a un cambio sobre su concepción del aprendizaje y la enseñanza.
- c) Modificar la práctica de la enseñanza por medio del uso y ajuste de la rúbrica recomendada en el anexo 1.2.

Procedimiento recomendado: utilizar las competencias del Parlamento Europeo (2006) así como la rúbrica recomendada para identificar los criterios que pueden flexibilizar la interacción alumno-profesor-contenidos de aprendizaje.

2) La rúbrica extendida: creando espacios de reflexión sobre la práctica docente.

Propósito: producir trabajo colaborativo entre pares como medio de ajuste de los criterios de enseñanza y aprendizaje del inglés para generar una alineación de estos con las necesidades y motivos de aprendizaje de los alumnos.

- a) Generar los espacios y condiciones para el desarrollo del trabajo colaborativo entre profesores.
- b) Consensuar a través de criterios incluyentes los elementos generales que contendrá la rúbrica.
- c) Producir un cambio sobre la práctica docente colegiada que pueda ser la base del cambio sobre las dinámicas de trabajo con los alumnos en situación de rezago académico.

Procedimiento recomendado: establecer un cronograma de actividades de trabajo grupal por el cual se pueda asegurar el logro de los objetivos establecidos tanto en la rúbrica personal como grupal.

- 3) La constitución de un entorno virtual de aprendizaje: la ubicuidad y expansión del conocimiento.

Propósito: establecer los lineamientos para el diseño y desarrollo de un AVA como eje de transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje del inglés y para la transición del modelo formativo presencial al virtual.

- a) Establecer los principios que conlleva el diseño tecno-pedagógico del AVA.
- b) Diseñar las actividades de aprendizaje que deberán desarrollar los alumnos desde la referencia de las rúbricas individuales y colectivas.

Ha de entenderse que el eje de la propuesta es el desarrollo de la rúbrica, tanto individual como grupal, tomando en consideración tanto la noción de interactividad como la conexión de contextos de aprendizaje. Aunado a lo anterior las competencias referidas, desde el Parlamento Europeo (2006), se tienen que usar a manera de referencia ya que en ningún caso se pretende que estas sean adoptadas sin haberse puesto en marcha las ocho etapas propuestas por Tardif (2008). Lo que se pretende es generar un proceso de trabajo colaborativo entre profesores por el cual se pueda buscar una alineación de las categorías de la rúbrica del anexo 1.2 con los intereses y motivos de aprendizaje del alumno. Una vez realizado este procedimiento se tendrán los elementos para diseñar un AVA por el cual esta misma rúbrica pueda ser un concepto de enganche entre la vida real de los estudiantes así como de su autoevaluación y reflexión sobre aquello que aprenden.

Los recursos estimados estriban en los existentes en la institución así como de los tiempos que se destinen a las sesiones de trabajo colaborativo. En las tres fases

del plan de intervención se requiere la participación de todos los profesores de inglés así como de la planeación quincenal o mensual de las juntas de trabajo. Sobre el desarrollo del AVA es necesario contar con la asesoría de un especialista en el área así como de los recursos tecnológicos más adecuados. Esto implica la inversión económica sobre un equipo de cómputo así como destinado de manera exclusiva al trabajo de su programación.

8.1.2. Consideraciones generales

El plan de intervención presentado tiene, como todo documento de esta índole, áreas de oportunidad y mejora. En este sentido hemos de considerar que, para su aplicación, es necesario el desarrollo de una profunda planeación y socialización de los objetivos por parte de todo el claustro de catedráticos. Siendo así, el proyecto ha de madurar a través del establecimiento de un enfoque participativo que fomente, aún más, la competencia de trabajo colaborativo entre docentes. Pensamos al respecto la pertinencia de desarrollar a futuro algunos principios sobre la investigación-acción participativa.

Por otra parte hemos de considerar un ajuste entre los tres niveles de desarrollo de la propuesta puesto que tanto el nivel uno como el dos puedan ser parte de un solo proyecto. Por su parte el nivel tres de intervención pudiera ser abordado desde una perspectiva particularmente tecno-pedagógica que derive en un diseño fuerte y coherente apoyado en los recursos materiales de la Escuela Normal de Texcoco. En todo caso los criterios provistos en el anexo 1.3 han de ser tomados como elementos de arranque sobre una tarea que promete mucho, es decir el futuro de la educación virtual y digital. Lo anterior implica el reto de vincular la parte uno y dos con la tres de manera que pueda reflejarse la posibilidad de vincular el diseño tecno-pedagógico sobre la base del trabajo en rúbricas. Situación que refleja sobremanera las posibilidades de desarrollar una línea de investigación sobre el tema.

Sobre el trabajo colaborativo es pertinente identificar tanto las estrategias como las competencias específicas que todo profesor debiera desarrollar para el aprendizaje permanente de la enseñanza. Esto significa que, y dadas las condiciones expuestas sobre la SC, el profesor ha de caracterizarse por:

- adquirir y dominar habilidades y competencias, tanto genéricas como transversales, que le permitan la gestión autónoma de la enseñanza y el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2013a).
- desarrollar competencias para diseñar y gestionar su propio trabajo así como para la síntesis y análisis de la información, desarrollo de productos, aplicación de cuerpos de conocimiento para el desarrollo laboral y el uso de tecnologías para la resolución de problemas (Darling-Hammond, 2008).

Estos dos elementos quedan expuestos a manera de invitación para su reflexión en trabajos futuros así como parte de los pendientes de un plan de intervención muchísimo más amplio.

Finalmente, la propuesta de intervención intenta ser un llamado de atención acerca de lo que significa enseñar y aprender. Planteamiento que en sí mismo es un reto importante y que implica la puesta en marcha de actitudes en el profesorado por las que se pueda pensar que el cambio educativo, no importando las condiciones del entorno, es posible.

8.2. La didáctica cultural inclusiva²⁸

²⁸ El proyecto didáctica cultural inclusiva (DCI) se desarrolla como resultado de la consolidación de un red de intercambio y colaboración interinstitucional entre la Escuela Normal de Texcoco y la facultad de psicología de la Universidad de Girona, España. Bajo este marco se desarrolla una estancia de intercambio de experiencias académicas y de investigación entre los profesores Luis Fernando Brito Rivera y David Subero Tomas. Esta actividad es resultado directo de la estancia de investigación doctoral que el autor realizó en la Universidad de Barcelona durante el periodo 2012-2013.

El estado de avance del proyecto es en calidad de estudio piloto y es asesorado por los profesores Gilberto Pérez Campos (FES-Iztacala); Norma González (Universidad de Arizona) y Moisés Esteban-Guitart (Universidad de Girona). Este trabajo interinstitucional ha sido posible gracias a las gestiones de los autores del proyecto DCI. El objetivo de esta vinculación, además del desarrollo de la investigación, es el de poder abrir espacios de colaboración e intercambio de conocimientos especializados sobre investigación educativa.

El término didáctica cultural inclusiva (DCI) alude a las posibilidades de producir cambios en las competencias de enseñanza y aprendizaje de manera recíproca. En el caso que nos compete se trata de empatar el proceso de formación inicial con la producción de aprendizajes, según las necesidades y características del alumnado, con un fuerte acento en la autonomía y proactividad en ambos actores.

Como fundamento tenemos las posibilidades de interconexión que se dan entre contextos de aprendizaje formal y no formal como parte de un todo indisoluble y dialécticamente integrado por aspectos que componen la cultura de referencia (en sus diferentes dimensiones), tanto del maestro como de los alumnos y la sociedad. Es así como el proceso enseñanza-aprendizaje ha de estar interconectado con otros elementos de la relación educación-sociedad en lo que denominamos conocimiento distribuido y expandido. Entiéndase así que, no sólo aprendemos en la escuela, sino también en una multiplicidad de espacios que interconectados forman parte de una unidad epistemológica compleja por la que el sujeto se concibe a sí mismo como a su realidad.

Pensar así la relación enseñanza-aprendizaje implica reconocer que el conocimiento “valido”, así como que los aprendizajes más importantes para la vida, no son inherentes sólo a la educación formal sino a la totalidad de las dimensiones culturales por las que transita el sujeto. Razón por la que estas dimensiones han de integrarse, por medio de una práctica formativa “extendida” que aborde el conocimiento y el aprendizaje, desde su perspectiva situada y distribuida, a lo largo y ancho de la vida así como en y entre cada una de las dimensiones en las que se va desarrollando la trayectoria de vida tanto de los docentes como de los alumnos.

Otro de los fundamentos de la DCI es que el conocimiento se produce por medio de la relación de intersubjetividades. Es aquí donde sostenemos que la realidad se construye a partir de procesos dialógicos (interpsicológicos), que median el sentido de la realidad de cada individuo. Por tal, ahondar en las creencias de los

profesores, acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos, abre la discusión sobre que el aprendizaje es un proceso de interacción recíproca, resultado de las actividades establecidas entre un experto y un aprendiz. Desde esta perspectiva, uno de los elementos para transformar la enseñanza será reconocer aquello que el profesor cree, para bien o para mal, sobre las capacidades de sus alumnos y que identificado fundamenta el tipo de interacción que se tiene en el salón de clases.

En este sentido, y reconocimiento la polisemia del término, consideramos que las competencias de enseñanza, sobre todo aquellas que se desarrollan en el periodo de la formación inicial, tienen que alinearse con las competencias de aprendizaje del alumno. Esto, a lo que denominamos coherencia didáctica, implica abordar las competencias no de manera separada, sino más bien como el producto de una transposición de niveles de desempeño en el intercambio de los conocimientos del experto hacia los aprendices. Enseñar y aprender no son actividades con objetivos y logros separados sino más bien una unidad epistémica que se va “extendiendo” en diferentes momentos y contextos.

Comprender la enseñanza y el aprendizaje, como una unidad epistemológica compleja y situada culturalmente, implica tender una conexión didáctica entre los sujetos que producen la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento. De esta manera se propone que la DCI relacione el uso de la historia oral (HO) con los fondos de conocimiento e identidad. Se trata, no sólo de una conveniencia técnica, sino más bien de una sinergia entre dos herramientas que propugnan reconocer en la cultura los artefactos psicológicos por los cuales se pueda generar una continuidad entre las secuencias didácticas (SD), los aprendizajes de los alumnos de secundaria así como de los artefactos psicológicos constituidos en el contexto donde se da el proceso formativo tanto del alumno de secundaria como del profesor en formación. El objetivo es lograr una conexión entre los distintos ámbitos de aprendizaje, y por ende, una coherencia en la relación profesor-alumno.

La identificación de los fondos de conocimiento e identidad del alumno de secundaria, a través de la construcción de “su historia de vida”, permitirá conectar las SD a las necesidades y sentidos más auténticos del aprendiz. Situación que flexibilizará y personalizará las prácticas educativas en base a la interculturalidad y multivocidad de todos los sujetos implicados. El profesor en formación, al producir SD alineadas y extendidas al contexto cultural de sus alumnos, ajusta su proceso de formación al contexto real de la profesión. Situación que produciría competencias de enseñanza alineadas, coherentemente, a las competencias de aprendizaje. A este proceso lo hemos denominado “formación inicial situada y distribuida en la práctica”.

De producirse esta trayectoria de trabajo se fortalecerá el desarrollo y crecimiento de la identidad docente. Perspectiva para el desarrollo de competencias de enseñanza situadas y distribuidas en la práctica de la profesión. Dicho desarrollo tendrá que darse al paso de la experiencia de la práctica docente y apoyada en un proceso de reflexión permanente con las cuales generar alternativas de “conexión” entre, los fondos de conocimiento e identidad de los alumnos, y el proceso de desarrollo de la identidad del profesorado. De esta manera, el proceso de la formación inicial se transforma cualitativamente, pasando de la reproducción de prácticas docentes a la constitución de una identidad de aprendiz de profesor que se sustenta en el reconocimiento pleno de la identidad y conocimientos del alumno. En otras palabras, aprendo a ser docente en la medida en que aprendo del alumno. El sentido de conectar la HO con los fondos de conocimiento e identidad radica en que, conociendo la identidad de los aprendices, el profesor en formación construye su propia identidad, y por tal desarrolla competencias de enseñanza en el escenario real de la profesión y en consonancia al desarrollo de las competencias de aprendizaje de sus alumnos.

Pensamos así, que el tipo de influencia e interactividad educativa estarán condicionadas por el tipo de conexión que tenga el profesor sobre los elementos socioculturales de sus alumnos más allá del aula y el contexto escolar. Entiéndase

que no sólo es importante proveer al alumno de formas de interactividad enriquecidas sino también situadas y conectadas a los fondos de conocimiento e identidad de estos mismos así como del resto de su ecosistema de aprendizaje. Las discontinuidades identificadas, entre los fondos de conocimiento e identidad de los alumnos y las SD, representan una desconexión entre la enseñanza y el aprendizaje y por ende también una desconexión entre el acto educativo y las necesidades de la sociedad.

La vía metodológica para identificar estas discontinuidades será un análisis de las SD. El objetivo será visibilizar espacios de posible conexión con los fondos de identidad y conocimiento de los alumnos. La DCI busca partir de itinerarios más coherentes a las identidades, prácticas culturales e historias de vida de los aprendices así como fomentar relaciones extendidas con los miembros de la comunidad así como de sus experiencias cotidianas. Visto así, este panorama es mucho más significativo para aprender ya que al estar compuesto por experiencias vitales, mucho más cercanas a la realidad cotidiana del alumno, puede ser el fundamento para transitar de conceptos espontáneos (más cotidianos y basados en las experiencias de los alumnos) hacia conceptos científicos (elementos elaborados con un grado superior de estructuración), situación que implicaría el logro de una continuidad, no sólo entre aprendizajes, sino también entre contextos.

El adolescente se construye a sí mismo y su identidad por medio del rescate de su historia oral. Situación que sostendrá y mediará el rescate de su historia oral por medio de la identificación de sus fondos de conocimiento e identidad resultando en la producción de aprendizaje significativo. El sujeto recupera su voz y por ende puede darse cuenta de quién es. En otras palabras, el aprendiz recupera y reconstruye su identidad por medio de su actividad como aprendiz. El papel de la DCI es importante en la medida en que se ajusta produciendo aprendizajes significativos que se convierten en un soporte de producción de la identidad ayudando al aprendiz a saber quién es por medio del reconocimiento e interacción

con el contexto. La intersubjetividad producida entre profesor y alumno, entrevistador y entrevistado es la forma de interactividad (dialogicidad) que producirá mayores niveles de actividad.

8.2.1. Los fondos de conocimiento e identidad

El proyecto se sustenta en la metodología de trabajo y principios de investigación-acción surgido en la Universidad de Arizona conocido como Fondos de Conocimiento²⁹ (González, Moll & Amanti, 2005), así como en sus desarrollos contemporáneos sobre la noción de Fondos de Identidad³⁰ (Esteban-Guitart & Moll, 2014). El reto consiste en partir de estos *fondos de identidad*, que expresan los conocimientos previos, intereses y motivaciones del aprendiz, para que el docente pueda detectarlos, reconocerlos e incorporarlos como prácticas pedagógicas y recursos legítimos dentro de las instituciones educativas. En otras palabras, se espera aumentar la motivación, implicación y rendimiento escolar a partir del uso de los conocimientos, destrezas e intereses de los alumnos y alumnas que expresan fondos particulares de identidad.

Las experiencias educativas basadas en fondos de conocimiento e identidad proporcionan mayor autonomía y reconocimiento hacia los estudiantes al convertirse éstos en investigadores críticos de sus contextos de vida. Esto permite crear productos, textos o fondos de identidad a través de los cuales los alumnos imprimen sus análisis, metas y discursos particulares. Artefactos que el docente puede utilizar y aprovechar en su actuación y práctica escolar, y al hacerlo vehicular al menos tres agentes educativos centrales: los contenidos curriculares, los contextos de vida de los alumnos (sus familias, su comunidad, sus intereses, gustos y preferencias) y los conocimientos previos y experiencias de los

²⁹ Por “fondos de conocimiento” se entiende a “los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y las destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47).

³⁰ Esta noción se ha propuesto con el objetivo de enfatizar aquellos fondos de conocimiento que el aprendiz se ha apropiado o construido, sean de origen familiar o no, y que forman parte de la definición que hace de sí mismos. En este sentido, se entiende por fondos de identidad a los “recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos son esenciales para la definición de uno/a mismo/a, su autoexpresión, así como su autocomprensión” (Esteban-Guitart & Moll, 2014, p. 37)

aprendices visualizadas en sus fondos de identidad. El uso de la historia oral como catalizador de estos tres agentes educativos a partir de los fondos de conocimiento e identidad de los alumnos constituyen una oportunidad para desarrollar una praxis coherente.

Una vía para lograr los propósitos anteriores será el establecimiento de espacios denominados “grupos de estudio” donde se compartirán y reflexionarán las historias elaboradas impulsando de manera colaborativa innovaciones educativas que impacten en el diseño de secuencias didácticas ajustadas a las necesidades, interés y motivos de los alumnos.

8.2.2. Los grupos de estudio para la reflexión sobre la práctica docente

Los grupos de estudio tienen el propósito de incorporar los fondos de identidad a las secuencias didácticas de la asignatura de historia en secundaria por medio del trabajo conjunto de los docentes en formación y a los psicólogos-investigadores. Las sesiones serán cada semana con una duración de una a dos horas dentro del horario de la asignatura de prácticas docentes del cuarto semestre de la LES-historia. Los docentes en formación compartirán sus experiencias acerca del contacto con sus alumnos por medio del análisis colaborativo y progresivo de las prácticas docentes realizadas. De esta manera se espera que se constituyan nuevas formas de abordar las secuencias didácticas que se estén planeando a través de la consideración de los recogidos fondos de identidad recogidos.

La apuesta es desarrollar una intervención basada en los principios de la investigación etnográfica, en este caso basados en las historias orales³¹ de los alumnos, con el objetivo de poner en marcha un proceso colaborativo y reflexivo, donde profesores en formación e investigadores compartan descubrimientos e información. Entiéndase a estos grupos de estudio como “laboratorios” de

³¹ No se descarta en próximos trabajos ampliar la perspectiva de investigación mediante el uso de técnicas como la observación participante, el cuaderno de campo así como entrevistas mediante las cuales se puedan generar conocimientos de carácter grupal.

información, asesoramiento y apoyo para el trabajo de los profesores en formación por medio del intercambio de los fondos de conocimiento e identidad paulatinamente detectados y compartidos con los psicólogos-investigadores (Moll). La función de estos encuentros es constituir una estructura estratégica que medie entre el docente en formación y sus prácticas escolares. De este modo se espera redefinir colaborativamente la metodología, interpretación y práctica de las secuencias didácticas logrando que el aprendizaje de los alumnos de secundaria se convierta en un asunto de autoría compartida.

8.2.3. La historia oral como estrategia de ajuste didáctico

Collado (2006) explica que por su naturaleza, la historia oral (HO) se define como una metodología para crear fuentes sobre el estudio de cómo los individuos (actores, sujetos, protagonistas, observadores) se perciben y/o son afectados por los diferentes procesos históricos de su tiempo. En este sentido la HO tiene como principio acceder a lo universal a partir de lo particular entendiendo que las prácticas individuales son una síntesis de la dialéctica hombre-sociedad. El análisis producido por la HO fortalece el conocimiento de lo social ya que por medio del discurso biográfico, su autor estructura, desestructura y reestructura la realidad que percibe. Visiones que no se transmiten directamente, sino a través de mediaciones nacidas de su contexto social inmediato. Siendo así, la HO es apta para abarcar problemáticas donde la experiencia humana es accesible por medio de la fuente oral puesto que por su naturaleza no quedan registradas en las fuentes escritas.

Aceves (2001) explica que si deseamos conocer a profundidad las prácticas sociales será coherente la aplicación de esta técnica para destacar las experiencias vitales de los individuos en su acción dentro de la sociedad. Lo que posibilita descubrir la relevancia de las vivencias personales en los marcos institucionales y el impacto de las decisiones personales en los procesos de cambio y estructuración social. Además dentro de la revaloración de los métodos

cualitativos, la HO no sólo ha sido retomada sino también enriquecida con aportes de enfoques y perspectivas de análisis desde la antropología, la psicología, la sociología, la lingüística y los estudios literarios. En este sentido no se trata de una metodología alejada de la praxis sino más bien enriquecida mediante ella.

En otras palabras, la idea es rescatar y producir sentidos históricos, sobre los actores sociales que no forman parte de la historia oficial, de los libros de texto así como de los planes y programas de estudio. Es decir, de aquellos que en el grueso del tejido social, han sido excluidos a razón del discurso homogeneizador. Por lo tanto, la utilización de la HO busca valorar y reconocer, en el aula y en las prácticas educativas, a los alumnos así como a sus familias y comunidades puesto que ellos tienen una historia que contar ya que sus vidas también son conocimiento. La HO busca reivindicar una visión crítica sobre el presente así como un sentido prospectivo sobre el futuro que deseamos vivir. No se puede pensar lo global, en menoscabo de lo regional y local, cuando son excluidos los conocimientos e historias de diversos agentes sociales como el migrante, la madre soltera, el obrero, el ama de casa o los mismos jóvenes que en sus prácticas culturales buscan la definición de su identidad. Actores que, de una u otra manera, han sido producidos por las condiciones y dinámicas desiguales de una sociedad en constante transformación, evolución y cambio (Brito, 2011).

En el caso de los alumnos de secundaria, jóvenes adolescentes que buscan la consolidación de una identidad propia, pensamos que la definición de su identidad puede apoyarse mediante el rescate de su historia como vía para recuperar su voz y reflexionar sobre quiénes son. En este sentido queda justificado que el uso de la HO empata con los fondos de conocimiento e identidad puesto que ambos tienen colindancias epistémicas y como propósito reivindicar el papel del sujeto como elemento activo de la sociedad. En otras palabras ambas perspectivas trata de producir un empoderamiento del sujeto sobre sí mismo y las relaciones que le rodean.

Desde el punto de vista educativo la HO será el modo en que los docentes en formación recogerán y alinearan los fondos de conocimiento de identidad de sus alumnos a las SD. Además la HO conectará de forma más directa al docente en formación con los fondos de conocimiento e identidad de la familia y comunidad posicionándolo de una manera más favorable; esto en el sentido de las tantas situaciones que pudieran existir para que la participación de los padres de familia no sea tan expedita (ocupaciones laborales, usos y costumbres de participación de la mujer y el hombre, etc.). Situación que sin duda reivindica a la persona que se educa por su valor, identidad y conocimientos. En este sentido proponemos hacer una diferenciación sobre las perspectivas de uso de la HO puesto que:

- a. La HO es la herramienta por la que los fondos de conocimiento e identidad se ajustan a las secuencias didácticas en educación secundaria. En este caso es necesario aclarar sus posibilidades de *aplicación extendida* (conexión) ya que por un lado el profesor la puede aplicar al alumno y éste a su familia y demás actores de su contexto social. El nivel de extensión dependerá de la estrategia de conexión didáctica que se está planteando, ya sea a nivel sólo del alumno o del resto de la comunidad³².
- b. La didáctica de la HO es la manera en que el alumno, en acompañamiento con el profesor, reconstruye la historia de la gente y el contexto que le rodea convirtiéndola en fuente de contenidos de conocimiento disciplinar.
- c. La HO puede funcionar con los dos propósitos indicados anteriormente. Lo que sin duda complejiza el nivel de funcionalidad de la estrategia.

La HO activa al alumno por sus posibilidades didácticas, ya sea como herramienta de alineación de las secuencias didácticas o como fuente misma de conocimientos disciplinarios. Así mismo la HO produce aprendizajes significativos así como un soporte en la producción de la identidad del alumno mediante el reconocimiento de

³² Por los propósitos y objetivos de esta propuesta de trabajo la intención del uso de la HO se circunscribe a esta opción.

quién se es. O lo que es igual a reconocer que la intersubjetividad motivada por la HO, entre profesor-alumno o entrevistador-entrevistado, es la forma de interactividad que producirá mayores niveles de actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En particular proponemos el uso de la HO en este trabajo con el objetivo de construir la “historia de mi vida” en los alumnos. Las preguntas del guion de entrevista serán abiertas pues se espera producir un efecto conversacional interactivo. El objetivo es reconstruir las prácticas sociales destacando aspectos políticos, económicos, familiares, laborales, psicológicos así como hábitos, actividades, percepciones y costumbres de la vida cotidiana. En otras palabras nos interesa saber cómo los alumnos y sus familias desarrollan las redes sociales que les conectan con su ambiente y cómo esta situación produce el intercambio de recursos como los fondos de conocimiento e identidad (Moll&Greenberg). Nos interesa que a partir del uso de la HO, los docentes en formación y sus alumnos interactúen con el objetivo de hacer emerger y comprender los recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos, esenciales para la definición de uno/a mismo/a (Esteban-Guitart).

8.2.4. Secuencia didáctica: unidad de análisis de la práctica educativa

Como ya quedo indicado nuestro interés es lograr un mejoramiento de la práctica docente a través del desarrollo de secuencias didácticas (SD) alineadas a los fondos de conocimiento e identidad de los alumnos de secundaria. Siendo así, entendemos la SD como la unidad mínima del proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que reúne:

1. Unas intenciones educativas.
2. Finalidades u objetivos delimitados.
3. Contenidos específicos que son objeto de enseñanza y aprendizaje.

4. Un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje que se ponen en marcha en un determinado orden con el propósito de asegurar el aprendizaje de esos contenidos.
5. Criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que permiten valorar el grado en que los alumnos y alumnas han aprendido los contenidos en cuestión y han alcanzado las finalidades pretendidas (Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

En otras cosas, lo que define la SD no es su formato o duración, sino la presencia de los componentes citados así como el hecho de que estos componentes tienen una unidad y remiten a objetivos y contenidos de aprendizaje comunes, de manera que puede identificarse, en el desarrollo efectivo de la secuencia, el inicio, el desarrollo y el final de la misma. Las SD constituyen, por su propia naturaleza el núcleo mismo de la práctica educativa en el aula, y la posibilidad de intervenir sobre ellas para mejorarlas se sitúa, por tanto, en el centro de una actividad investigativa que pretenda mejorar la práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo que significa, conseguir que el diseño y realización de las SD incluya formas de ayuda diversas y flexibles que permitan a los alumnos, en su heterogeneidad y diversidad de condiciones, aprender y participar adecuadamente de las actividades de aprendizaje. Por lo que es necesario que dispongan de oportunidades efectivas y significativas para asimilar los contenidos de que se trate y en la medida en que lo planteen las intenciones u objetivos de la SD atribuyendo a dichos contenidos un sentido personal y funcional (Onrubia, 2007).

8.2.5. El debate de los aprendizajes básicos deseables y los aprendizajes básicos imprescindibles

El debate sobre cuáles son los aprendizajes más importantes a desarrollar en el contexto de cambio de la SC es preponderante. Se pone en crítica cuáles han de ser las competencias genéricas y transversales que se tienen que desarrollar

relacionadas con la capacidad para aprender así como la tendencia creciente de los enfoques curriculares basados en competencias –ECBC- (Coll, 2009b, 2010a).

Desde esta perspectiva, y entendiendo que la educación formal ha de proveer los medios para alcanzar las competencias y saberes adecuados, nos preguntamos qué criterios tienen que considerarse en la toma de decisiones sobre qué enseñar y aprender dadas las necesidades de aprendizaje derivadas, tanto del entorno social y cultural inmediato así como de los procesos de globalización. Cuestionarnos acerca del conocimiento, como objeto de trabajo e indagación educativa, implica *reflexionar qué conocimientos son los más relevantes de aprender a enseñar y cómo se han de organizar los procesos por los que se enseña a aprender*. Siendo así, el interés es reflexionar sobre aquello que tiene que enseñarse y aprenderse en la escuela así como la manera en que ha de alcanzarse dicho discernimiento bajo el marco de los siguientes cuestionamientos:

- a) Cuáles son las competencias por las que se ha de formar al maestro para que sepa decidir sobre qué y cómo enseñar según las exigencias y motivos de su contexto sociocultural.
- b) Cuáles son los conocimientos más relevantes de aprender a enseñar y cómo se han de organizar los procesos por los que se enseña a aprender.

Siendo así cabe hacer una distinción entre los aprendizajes básicos imprescindibles (que de no desarrollarse condicionan negativamente tanto el desarrollo personal como social del alumno y que de no hacerse en el periodo adecuado, son procesos difíciles de lograrse en otro tiempo) y los aprendizajes básicos deseables (que aun siendo importantes para el desarrollo y de no producirse no condicionan el desarrollo del sujeto) (Coll, 2006). Desde esta perspectiva pensamos como aprendizajes básicos imprescindibles aquellos relacionados al desarrollo de competencias, habilidades, conocimientos y destrezas acordes a las exigencias epistemológicas del contexto que estamos viviendo y por los que los docentes sean capaces de articular el conocimiento

teórico y la práctica educativa. En otras palabras, nos referimos al desarrollo de una enseñanza que potencie aprendizajes coherentes a las dinámicas, características y necesidades de los espacios educativos y desde donde se vislumbren nuevas formas para superar la falta de continuidad entre lo que se sabe y lo que realmente se hace (Coll, 2010b). Dicho propósito ha de alcanzarse a través de una enseñanza sistemática y planificada orientada a la realización de unos aprendizajes esenciales para el desarrollo y bienestar de las personas a lo largo de la vida (Coll, 2006).

8.2.6. La propuesta de innovación e investigación

El objetivo del trabajo es generar una continuidad entre las secuencias didácticas, que los profesores en formación desarrollan durante sus prácticas docentes, y los fondos de conocimiento e identidad de sus alumnos. La alineación de estos elementos se hará mediante la construcción de historias orales dada la colindancia epistemológica de esta metodología con los fondos de conocimiento e identidad. Se trata de que *los docentes en formación modifiquen sus creencias*, acerca de sus alumnos, familias y contextos de referencia, de acuerdo a la sintonía y valor de los fondos de conocimiento e identidad detectados. De esta manera, se *fortalecerá el proceso de formación inicial* mediante el desarrollo de secuencias didácticas interconectadas a los ecosistemas, conocimientos y demandas de aprendizaje del alumnado en lo que se podría denominar “formación docente situada en la práctica”.

8.2.6.1. Pregunta y objetivos de investigación

De esta manera la pregunta que orienta el trabajo quedó de la siguiente manera:

- ¿Cómo se puede producir una continuidad entre el proceso de formación inicial docente y los aprendizajes de los alumnos de secundaria?

- **Objetivo general**

- Fortalecer las competencias de enseñanza del profesor en formación y las competencias de aprendizaje de los alumnos de secundaria.

- **Objetivos específicos y propósitos particulares**

- Que el profesor en formación comprenda el contexto cultural de los alumnos de secundaria en tanto que:

- Identifique los fondos de conocimiento e identidad más significativos de sus alumnos.
- Comprenda las necesidades de aprendizaje de sus alumnos según los fondos de conocimiento e identidad detectados.

- Que el profesor en formación cambie sus creencias acerca de las capacidades, competencias, habilidades y destrezas de sus alumnos, en tanto que:

- Identifique sus creencias previas sobre las capacidades de aprendizaje de sus alumnos.
- Produzca un cambio positivo en sus creencias sobre las capacidades de aprendizaje de sus alumnos en base a los fondos de conocimiento e identidad detectados.

- Que el profesor en formación produzca una secuencia didáctica “conectada” a los fondos de conocimiento e identidad de sus alumnos en tanto que:

- Identifique los contenidos más significativos de aprendizaje así como las formas más pertinentes de interactividad e influencia educativa.
- Produzca una alineación positiva entre las necesidades de aprendizaje de los alumnos y las competencias de enseñanza del docente en formación.
- Constituya un ambiente de aprendizaje enriquecido e interconectado a las demandas de cambio de la sociedad.

8.2.6.2. *Contexto y características de los participantes*

El foco de interés del proyecto son las prácticas de formación del profesorado que se desarrollan en las jornadas de acercamiento a la práctica escolar de los alumnos de segundo año de la LES-Historia de la escuela Normal de Texcoco. Las actividades de acercamiento a la práctica escolar, según el plan de estudios correspondiente (SEP, 1999), se desarrollan en los primeros seis semestres con una periodicidad de seis horas semanales. Como lo indica este documento, es por medio de la observación y la práctica educativa asociadas al aprendizaje logrado, en las distintas asignaturas en la escuela normal, como se combina un trabajo directo en las escuelas secundarias con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas en la práctica profesional. (falta agregar más datos)

Los participantes del proyecto son los alumnos de cuarto semestre de la LES-historia así como la profesora de la asignatura de prácticas y dos investigadores-psicólogos.

Las escuelas de prácticas se ubican en un enclave étnico de cultura indígena compuesto por las comunidades de San Jerónimo Amanalco, Santa María Tecuanulco, Santa Catarina del Monte, San Juan Tezontla y San Bernardo, todas pertenecientes al municipio de Texcoco, Estado de México. En su mayoría estas comunidades se caracterizan por su fuerte carácter rural puesto que aún se practican diversas actividades al respecto. Aunque su contexto inmediato es lo que se ha definido como rur-urbano³³.

Socioculturalmente estas comunidades presentan características que van desde su origen netamente indígena, ya que en algunas aún se habla un dialecto del

³³ Actualmente existe una tendencia en la población rural a permanecer en sus territorios desempeñando trabajos que no tienen relación directa con las actividades agropecuarias; se vive en lo rural y se sobrevive realizando labores de tipo urbano. Por lo anterior, la discusión que se ha venido dando sobre una redefinición de lo rural, necesita de la referencia de lo urbano así como de los nuevos vínculos que los articulan (de Grammont, 2005). Estos territorios son simbióticos ya que aún con características rurales presentan características urbanas. Con esta idea se supera la concepción dualista de la ciudad y el campo como espacios concretos y diferenciados; se postula el carácter híbrido de estos espacios posibilitando consideraciones sobre aculturamiento, modos de vida, intercambio de flujos y desarrollo de nuevas funciones, lo que generalmente se conoce como rururbano, periurbano, etcétera (Ávila, 2005).

náhuatl clásico así como el español. La zona ha mantenido cierta independencia por sus características culturales y procedimientos tradicionales, de hecho ha tratado de mantener su integridad y la organización social, aunque no son comunidades paralizadas pues se han formado variaciones que apuestan por bases para la adaptación al cambio, especialmente para el proceso de modernización (Sokolovsky,1995).

Sobre las expectativas educativas tenemos que la población no tiene fuertes perspectivas al respecto ya que en su mayoría se busca concluir la secundaria para poder trabajar y sólo en pocos casos seguir con los estudios. En cuanto a los jóvenes estos tienen un cierto grado de movilidad social y económica ya que este sector de la población local se transforma en un proletariado semi-rural que habla solamente español y usa vestimentas citadinas y que se identifica con la cultura nacional. Jóvenes que salen de la comunidad a trabajar en otras zonas para obtener recursos económico y solventar sus gastos, la escuela es sólo un elemento que coadyuvará a la obtención de un trabajo (Sokolovsky, 1995).

8.2.6.3. *Niveles y estrategia de intervención*³⁴

1. Establecimiento de la propuesta de investigación-intervención

Objetivo: establecer las líneas teórico-metodológicas del proyecto de intervención así como el cronograma de trabajo por medio del trabajo colaborativo entre los psicólogos-investigadores, los directivos de la Escuela Normal de Texcoco, los profesores de la academia general de la LES-Historia y los asesores del departamento de psicología educativa de la Universidad de Girona.

Propósitos:

- d) Fomentar la familiarización de los conceptos implicados en el proyecto (fondos de conocimiento e identidad, historia oral, secuencia didáctica, interactividad

³⁴ Para mayor detalle sobre los tiempos del desarrollo del plan de intervención el lector puede dirigirse al cronograma de actividades.

educativa, la nueva ecología del aprendizaje, competencias para enseñar y aprender, etc.).

- e) Consolidar de manera colaborativa el proyecto de intervención entre todos los actores implicados.

2. Pre-test.

Objetivo: Comprender las continuidades/discontinuidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre profesores en formación y alumnos de secundaria.

Propósitos:

- A. Identificar las creencias del profesor en formación sobre las capacidades de aprendizaje de sus alumnos en relación a los fondos de conocimiento e identidad del alumno, su familia, su comunidad y la escuela.
- B. Identificar la relación de las SD con el contexto, identidad y conocimientos de los alumnos, sus familias, comunidad y escuela.

Procedimiento:

- Aplicación de redes semánticas naturales.
- Aplicación de grupo focal uno (GF1).
- Aplicación de grupo focal dos (GF2).
- Aplicación de entrevista semi-estructurada.
- Construcción de un cuadro comparativo con los datos obtenidos.

3. Reflexión.

Objetivo: producir un conflicto-reflexivo en los docentes en formación sobre las continuidades/discontinuidades identificadas entre sus creencias y las características de sus SD.

Propósitos:

- A. Análisis colaborativo de las continuidades/discontinuidades entre las creencias de las capacidades de aprendizaje de los alumnos y las SD.
- B. Caracterización del aprendizaje generado en los alumnos de secundaria.

C. Identificar rasgos de competencias de enseñanza (utilizar categorización de TFM).

D. Destacar la necesidad de cambio sobre sus competencias de enseñanza.

Procedimiento:

➤ Grupo de estudio uno:

- Se presentará un cuadro comparativo de los datos obtenidos de los grupos focales. Se presentarán 3 preguntas (que generaran la reflexión) derivadas de las continuidades/discontinuidades identificadas en los grupos focales. El objetivo es que los profesores en formación identifiquen las discontinuidades entre sus creencias y la SD y que elaboren un “supuesto” (por qué ocurre esa discontinuidad y cómo crees que se puede resolver) acerca de esta situación. Producir una reflexión sobre las desconexiones.
- Se establecerá el uso del diario de notas como instrumento para registrar los aprendizajes y experiencias obtenidas durante el desarrollo del proyecto y que derivará en el relato que estructurarán sobre su primera experiencia docente. El diario tiene la finalidad de registrar el cambio (aprendizajes y conocimientos) con los que responderán al final del proyecto al supuesto que se hicieron sobre las discontinuidades identificadas en sus prácticas.

4. Elaboración de SD.

Objetivo: que los docentes en formación propongan un diseño y apliquen en clase directa una SD que incorpore los fondos de conocimiento e identidad más significativos de sus alumnos.

Propósitos:

- A. Que los docentes en formación se familiaricen con las nociones teórico-metodológicas así como de las relaciones epistemológicas entre la propuesta de los fondos de conocimiento y la HO.
- B. Que los docentes en formación identifiquen los fondos de conocimiento e identidad a través de la construcción y análisis de las HO sus alumnos.
- C. Que los docentes en formación diseñen, apliquen y evalúen una SD acorde a los fondos de conocimiento e identidad detectados por medio de la HO.

Procedimiento:

- Grupo de estudio uno: relación de los FCI con la HO.

Se desarrollaron tres sesiones (12, 13 y 17 de febrero) a modo de inducción sobre el tema de fondos de conocimiento e identidad. La conducción de estas sesiones estuvo a cargo del psicólogo-investigador David Subero. Como resultado de este proceso se espera que los docentes en formación redacten un argumento que relacione la HO con los fondos de identidad. Para esta actividad se solicitó un reporte de lectura sobre los fundamentos teóricos de la HO (antología³⁵). Este reporte servirá como insumo para relacionar la HO con las características de los fondos de conocimiento e identidad³⁶. Dicha reflexión se entregará en formato electrónico.

- Grupo de estudio dos: desarrollo del guion de entrevista de la HO.
- Grupo de estudio tres: construcción de las HO con los alumnos de secundaria.
- Grupo de estudio cuatro: diseño de la SD con la incorporación de los conocimientos detectados.
- Aplicación de la SD.

5. Post-test.

³⁵ La antología se preparó en base a siete bibliografías que se consideran básicas en cuanto a los elementos conceptuales y metodológicos acerca de la HO. Para mayor detalle se puede revisar la bibliografía específica en el apartado de referencias.

³⁶ Bibliografía de apoyo: Esteban-Guitart, M., Subero, D., & Brito, L. (2015). The Incorporation of the Funds of Identity in an Open Center: The FIOCB Project. *REMIE - Multidisciplinary Journal Of Educational Research*, 5(1), 55-81. doi: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2015.03>

Objetivo: que los docentes en formación, en acompañamiento con los psicólogos-investigadores, analicen el impacto de la SD tanto en los aprendizajes y competencias de los alumnos de secundaria como de sí mismos.

Propósitos:

- A. Evaluación de los aprendizajes producidos en los alumnos de secundaria.
- B. Evaluación de los aprendizajes producidos en los docentes en formación.
- C. Identificar las creencias del profesor en formación sobre las capacidades de aprendizaje de sus alumnos en relación a los fondos de conocimiento e identidad del alumno, su familia, su comunidad y la escuela.
- D. Discusión de los efectos producidos en el desarrollo de las competencias de aprendizaje (según lo señalado en los planes de estudio de la asignatura de historia así como del perfil de egreso del estudiante de secundaria).
- E. Discusión de los efectos producidos en el desarrollo de las competencias de enseñanza según lo señalado en el perfil de egreso de la licenciatura en educación secundaria (1999), el plan de formación docente 2012 y las categorías de análisis integradas por los psicólogos-investigadores.

Procedimiento:

- Aplicación de redes semánticas naturales.
- Desarrollo de un guion de observación de prácticas docentes.
- Desarrollo de relato “mi primera experiencia docente”.
- Análisis conjunto prácticas docentes en video.

6. Reflexión sobre los cambios en la práctica docente del docente en formación

Propósito: que la academia de la LES-Historia de la Escuela Normal de Texcoco, en conjunto con los psicólogos-investigadores y los asesores del departamento de psicología educativa de la Universidad de Girona, establezcan las reflexiones y conclusiones correspondientes acerca del

fortalecimiento del proceso de formación inicial y del desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de secundaria.

Propósitos:

- a) Identificación de las competencias de aprendizaje y enseñanza fortalecidas.
 - b) reflexión de los efectos producidos en base a las orientaciones del modelo socio-constructivista, de la nueva ecología del aprendizaje y los fondos de conocimiento e identidad.
7. Presentación de conclusiones y propuestas.

Objetivo: sistematización, análisis y presentación de resultados y conclusiones.

Término del proyecto.

Propósitos:

- a) presentación de los resultados del proyecto en la escuela normal Texcoco.
- b) publicación y presentación, en revistas y foros académicos, de las conclusiones obtenidas así como del recorrido de la experiencia.

Epílogo

Esta trayectoria de formación e investigación comenzó con un propósito esencial: colaborar al fortalecimiento y comprensión de los procesos de formación inicial del profesorado. El resultado, hasta ahora, es una aproximación sólida que nos ayuda a comprender mejor aquello que hay que seguir haciendo, por cuanto su buena manufactura, así como aquello que es imperativo cambiar. Obvio es que, como todo trabajo humano, hay cosas que mejorar y perfeccionar. No obstante se tiene toda la vida para lograr ese propósito. Cuando uno elige un camino este es una posibilidad de aprendizaje permanente y perfección continua. Los primeros pasos son importantes y esta tesis es una serie de bloques que conforman la base de

una estructura mayor que al paso del tiempo será más sólida y profunda. Es lo que algunos llaman vocación o trayectoria personal de aprendizaje.

Siendo así, y reconociendo que esta investigación se desarrolló bajo una perspectiva centrada en el aprendizaje y sus dinámicas socioculturales, existen otras capas que constituyen el escenario extendido de la educación en México. Cada una con su propia lógica, e interrelacionada al resto de todo el escenario, a través de dinámicas intrincadas y poco fáciles de entrever y diferenciar. En otras palabras, es un contexto dialectico de alta contradicción y caos.

En este sentido, este último apartado tiene como objetivo exponer una serie de reflexiones que, aunque no son parte del cuerpo del trabajo en lo general, son importantes pues su influencia no puede soslayarse para la comprensión cabal de la temática abordada. Dichas reflexiones se presentan aparejadas de algunas de las conclusiones generales de la tesis con el interés de ir cerrando y abriendo puertas.

Tenemos así, el peso de la política educativa. Este escenario es particularmente importante ya que la docencia es una profesión de la cual se sustentan tanto trayectorias de vida personales como familiares. Vaya pues, es un trabajo por el que subsisten, visten y comen cientos de miles de personas. En este sentido las circunstancias en las que se desarrolla esta actividad son fundamentales para que sea de calidad o no. Siendo así tenemos que la educación normalista atraviesa por una serie de escenarios y retos importantes. Por un lado, la política reformadora a la educación impulsada por el ejecutivo federal delimita, desde una perspectiva técnica, ciertos criterios que suponen la buena o mala calidad del ejercicio de una profesión altamente compleja. La docencia, si bien puede ser evaluada para atisbar su efectividad, no puede ser vista como un trabajo pagado a destajo. La labor del docente es altamente compleja por lo que complejas serán las propuestas para su transformación. Falta mucho por reconocer sobre cómo se ve influido el proceso de enseñanza-aprendizaje dadas las condiciones laborales

de la profesión docente. Altamente cuestionada, esta reforma limita sensiblemente el campo de acción del docente encajonándolo en una serie de requerimientos de “supuesta” calidad que bien pueden cercenar parte importante de la identidad del docente mexicano.

Por otro lado, y reconociendo que las escuelas normales son un referente importante en la vida social del país, las añejas costumbres del normalismo alienan la actividad del profesorado limitándolo al cumplimiento de ciertas rutinas que se concentran en la ejecución y cumplimiento de burocratismos carentes de sentido para la resolución de problemas que el profesorado tiene que enfrentar día a día. Hay una lógica instrumental que campea a sus anchas en todos los niveles del magisterio y que confunde, en el mejor de los casos, la función del docente con el de un simple reproductor de órdenes e instrucciones sin la más mínima capacidad de reflexión y propuesta. Situación que no sólo limita sino que mata cualquier posibilidad de autonomía. En este sentido cabe reivindicar que el profesor, ante todo, es un sujeto activo.

El normalismo aun con su importancia e influencia en la sociedad sigue apostando por un modelo pedagógico inadecuado a las condiciones que plantean las nuevas dinámicas sociales tanto a nivel nacional como internacional. Cabe hacer una precisión importante: el subdesarrollo no es solamente la falta de condiciones materiales para generar mejores condiciones de vida, lo es también la carencia de actitudes constructivas y proactivas. En otras palabras, las condiciones materiales por las que somos educados en México no son condición suficiente para explicar nuestro atraso educativo. Lo son, más también las generaciones de viejos maestros que se niegan a dar paso a nuevas ideas y formas alternativas de hacer la docencia. Lo es la corporativización de un gremio laboral que ha estado a expensas de los caprichos políticos de los gobernantes en turno. La masa de profesores parece moverse por la inercia política más que por un auténtico sentido de compromiso.

Por otra parte, se opta por la docencia dada la percepción y creencia de que se trata de un trabajo fácil. Nada más lejos de la realidad. La docencia es quizás el trabajo más complejo y demandante que existe. Puesto que su buena o mala realización tendrá consecuencias importantísimas en el futuro de los pueblos. Optar por la docencia como un trabajo fácil no sólo es equivocado sino peligroso. El llamado en este sentido es que los procesos de selección de los futuros profesores han de ser rigurosos pero sin ceñirse a políticas educativas eficientistas. La formación docente tiene que ser un proceso basado en la convicción profunda de lo que implica ser profesor.

Cabe destacar la sabiduría y experiencia de profesores que se han resistido a caer en estas dinámicas. En este sentido, cabría que rescatar los conocimientos y experiencias de aquellos profesores que a lo largo de su vida han sido ejemplo de dinamismo y creatividad. Profesores que, no obstante sus condiciones laborales, han salido día con día de sus casas con el propósito de dar lo mejor de sí mismos. Aún falta mucho por hacer en este rubro. Baste mencionar el desarrollo de procesos de investigación educativa que logren sistematizar y diferenciar aquello que se hace bien para extenderlo a las generaciones futuras. Los profesores con buenas experiencias tienen que ser rescatados para que su influencia sea más fina y potente en las futuras generaciones de docentes.

En este sentido hay en los más jóvenes, aquellos profesores en formación que actualmente están en las aulas de las escuelas normales, deseos y motivaciones fuertes para hacer las cosas de otra manera. El potencial humano para generar el cambio existe y todos los días confronta su vocación con ánimo y pasión. A estos jóvenes, los futuros profesores de México, se les tiene que escuchar y acompañar para el encuentro de nuevas vías para encausar sus inquietudes y fuerzas.

También hay mucho por indagar en la dinámica institucional de las escuelas. Las estructuras y relaciones escolares con el contexto comunitario son de vital importancia para lograr nuevas y mejores dinámicas de formación. Tanto los

padres de familia, como otros actores comunitarios, son clave para comprender los aprendizajes no formales que son vitales para la formación de los individuos. No hay que olvidar que no todo lo que sucede en la escuela explica la formación de una persona. Lo es también el entorno sociocultural de referencia de niños y jóvenes así como la carga de valores y sentidos que se atribuyen desde la comunidad a la realidad. Se tienen que lograr procesos educativos que enganchen con lo mejor que la sociedad tiene que ofrecer para la educación de sus integrantes.

Sumado a estas reflexiones quedan de manifiesto ciertos elementos que, derivados de esta tesis, tienen que ser atendidos. Por una parte existen ciertas dinámicas de un nuevo orden social que son innegables. Es prioritario estar en sintonía con este escenario, no como un simple eslogan de política educativa, sino más bien como un esfuerzo bien planteado para retomar aquello que sea útil para la reformulación de la docencia en México.

Por otra parte, es necesario innovar e introducir acompañamientos psicoeducativos que puedan contribuir a entender que el principio más importante de la educación no es sólo rendir cuentas y resultados de desempeño cuantitativos; sino más bien fortalecer y activar una interacción dinámica y equitativa entre profesor, alumno y contenidos de aprendizaje. Esto sería un primer paso para recomponer una educación que ha abusado del peso del profesor en el aula. La función del profesor tiene que dinamizarse desde la comprensión de que lo más importante en el proceso educativo es el aprendizaje de sus alumnos.

Por otra parte las condiciones, en que se genera el conocimiento científico sobre la educación, tienen que cambiar y adoptar nuevos paradigmas. No se trata de asumir modelos teórico-metodológicos de manera acrítica. La base de toda investigación, situada en la práctica, son las necesidades de cambio de los mismos profesores y en referencia a las condiciones en que desarrollan su

profesión. Adoptar modelos ajenos a las prácticas educativas es seguir apostando por la discontinuidad y la incongruencia. La investigación educativa tiene que ser reformada y profesionalizada ya que no se es investigador sólo por nombramiento.

En lo que toca a las TIC, el escenario planteado en la tesis, nos ayuda a comprender aquello que se necesita para que la utilización de las nuevas tecnologías sea una posibilidad real para generar cambios en la interacción entre profesores y alumnos. El sistema de actividad educativo se está recomponiendo como efecto del uso y significado de las TIC. Por lo que cabe estar preparados para asistir al surgimiento de nuevas formas de enseñar y aprender.

Hemos de entender que el cambio en la educación es lento y paulatino. Son pocos los casos en que los efectos de una transformación son inmediatos. De la misma manera que comprender el presente implica echar mano del pasado para representar nuestro futuro sobre una reflexión de las condiciones del presente. Construir escenarios de futuro es algo que muchas veces se echa de menos. Proyectar el futuro de la educación nos permitirá reconocer, en un grado más fino, aquello que tenemos que mejorar, cambiar o de plano desterrar de nuestras aulas y escuelas.

Finalmente, las propuestas de intervención de este trabajo apuntan a dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje desde la base de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Sobre todo lo que toca a la consolidación de continuidades entre la escuela y la comunidad. Los fondos de identidad y conocimiento bien pueden ser una vía para conectar a todos los actores educativos en lo que hoy se presenta como una nueva ecología del aprendizaje. Esperamos que estas ideas se expandan y puedan ser un punto de referencia hacia el futuro.

Bibliografía

- Aceves, L., (1997). Un enfoque metodológico de las historias de vida. En De Garay (Coord.). *Cuéntame tu vida: historial oral, historias de vida*. México: Instituto Mora.
- Alcocer, M., (1998) Investigación acción participativa. En Galindo, J. (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson Educación.
- Ávila, S., (2005). *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.
- Brito, L., (2011). Interdisciplinariedad, Historia Oral y didáctica de la historia: una propuesta para la formación de docentes en educación secundaria de la Normal de Texcoco. En Rivera Gómez E.; Flores García, G.; Bribiesca Sumano, M. y P. Montaña. 2do encuentro de la red nacional de profesionales de la docencia y difusión de la historia [CD-Room], México: Universidad Autónoma del Estado de México/ Universidad Autónoma de Puebla/ Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Bustos Sánchez, A., & Coll Salvador, C. (2010). "Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 163-184. Consultado el 25-12-2013 en http://scholar.google.es/scholar?q=bustos+y+coll+2010&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Coll, C. (2004). "Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación". *Sinéctica*, 25, 1-24.
- Coll, C. (2013b) "La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación". En Rodríguez Illera, J.L. (Comp.) (2013). *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Consultado el 19-03-2014 en <http://www.ub.edu/seasd/descarregues/>
- Coll, C., Mauri, T., Onrubia, J. (2008b). *Psicología de la Educación virtual. La utilización de las TIC en la educación: Del diseño tecno- pedagógico a las prácticas de uso*. España: Morata.
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). "Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza". *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Collado, H., (2006) ¿Qué es la historia oral? En De Garay (Coord.) *La historia con micrófono*. México, Instituto Mora.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave". Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura*. Consultado el 1-05-2013 en http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Darling-Hammond, L. et al. (2008). *Powerful Learning: what we know about teaching for understanding*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Grammont, H., (2005) "Prologo". En Ávila, S., (2005.) *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.

- Díaz, Barriga, F. (2004). "Las rúbricas: su potencial como estrategia para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje". *Perspectiva Educacional*, No. 43, p.p. 51-62
- Díaz, Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). "Funds of identity. A new concept based on the funds of knowledge approach". *Culture & Psychology*, 20, 31-48.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. USA: Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonnaert, P. Barrette, D. Masciotra y M. Yaya. (2008). "La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3 (3). Consultado el 19-06-2014 en <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15091/1/rev123ART3.pdf>
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.). *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Núñez, M., & Chan, E. (2004). "Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales". *Revista Digital Universitaria.[SI]*, 5(10).
- Onrubia, J. (2007). El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas. En J. Bonals & M. Sánchez-Cano (Coords.). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- Onrubia, J., Colomina, R., & Engel, A. (2008). *Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata, 233-252.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea. L 394/10-18.30.12.2006.
- Rayón, L., Escalera, L., y Ledesma, R. (2002). "Ambientes Virtuales de Aprendizaje. *Instituto Politécnico Nacional*", *Presimposio Virtual SOMECE*<http://www.somece.org.mx/virtual2002>
- Salinas, J. (1997). "Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información". *Revista pensamiento educativo*, 20, 81-104.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). "Plan de estudios. Licenciatura en Educación Secundaria". Red Normalista. Consultado el 15-01-2010 en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm>
- Sokolovsky, J. (1995). *San Jerónimo Amanalco. Un pueblo en transición*. D.F. México: Universidad Iberoamericana, A. C.
- Tardif, J. (2008). "Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación". *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, 1-16.

ANEXOS

Anexo 1.1. Análisis de la reforma 2012

Fuente: elaboración propia

Cuadro 1. Estructura general de los cursos según el plan de estudios - Plan de estudios 2012 para la formación del docente en educación básica (preescolar y primaria)-				
Trayecto formativo Psicopedagógico -Cursos-	Consideración A Propósito general del curso	Consideración B Propósitos específicos del curso	Consideración C Fundamentación y estructura del curso	Consideración D Competencias del perfil de egreso a las que contribuye
El sujeto y su formación profesional como docente -Primer semestre-	Reflexionar las razones, los motivos, las expectativas, las percepciones e ideas que el sujeto tiene sobre la profesión de la docencia. Establecer la relación entre la elección personal y las exigencias sociales, educativas, culturales, ideológicas, políticas y administrativas de la profesión docente. Generar procesos de comprensión y explicación acerca de las complejas responsabilidades que conlleva esta actividad.	Ofrecer los elementos teóricos, metodológicos y experienciales para analizar las dimensiones y niveles que estructura el trabajo docente. <i>Acercar al profesor en formación sobre categorías presentes en el trabajo docente (formación, práctica, profesionalización, vocación, identidad, educación, enseñanza, evaluación, institución). Así como a las evidencias derivadas de la investigación educativa y a los escritos, testimonios, reflexiones de las vivencias de los docentes de educación básica.</i>	Se propone una <i>pedagogía activa fundada en el diálogo constante, en la vinculación entre la teoría y la práctica, atendiendo a la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo, cuyo desenlace sea la puesta en marcha de nuevas ideas, así como la generación de proyectos innovadores.</i> La primera unidad de aprendizaje se aproxima a la concepción de sujeto y trayectoria de vida. En la segunda se abordan las implicaciones del ser docente en la actualidad. La tercera unidad cierra con la <i>revisión analítica de los discursos que definen o caracterizan al docente de nuestro tiempo.</i>	Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. <i>Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.</i> Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje
Ambientes de aprendizaje -Tercer semestre-	<i>Coadyuvar en los futuros los docentes al desarrollo de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que de manera integrada, promuevan la acción propositiva para planificar, diseñar, poner en marcha y valorar la pertinencia de potentes y eficaces ambientes de aprendizaje.</i>	Comprender el papel explicativo central del contexto educativo en la fundamentación teórica y metodológica del diseño de ambientes educativos potentes para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. <i>Explorar algunas implicaciones de las teorías actuales del aprendizaje y las propuestas de diseño de ambientes de aprendizaje desde la perspectiva de la función docente y de la ayuda educativa.</i> <i>Revisar y analizar propuestas de diseño ambientes de aprendizaje a partir de las teorías actuales del aprendizaje.</i> <i>Analizar y valorar diferentes aproximaciones al diseño de ambientes de aprendizaje, fundamentalmente en contextos de educación básica (preescolar, primaria o secundaria) y reflexionar críticamente sobre las propias competencias de desarrollo profesional y las necesidades de actualización.</i> <i>Emplear estratégicamente las herramientas básicas de búsqueda, selección y organización de informaciones, materiales y recursos útiles en el proceso de diseño de potentes ambientes de aprendizaje.</i> Desarrollar una actitud crítica sobre algunos argumentos psicoeducativos que se manifiestan a favor de incorporar nuevas formas de enseñanza y nuevas metodologías en el diseño de ambientes de aprendizaje en la educación básica.	Su estructura promueve la reflexión con los futuros docentes al respecto de preguntas como: <i>¿qué son los ambientes de aprendizaje?, ¿desde qué perspectivas teóricas se aborda el concepto de ambientes de aprendizaje?, ¿cómo se diseñan?, ¿qué alcance pueden tener dichos diseños desde el punto de vista de lo que aprenden los alumnos y de cómo se les puede ayudar a aprender?, ¿cómo, desde el punto de vista de las relaciones interactivas y comunicativas que se proponen, los ambientes de aprendizaje se puede ayudar a los docentes a responder a la necesidad de atender a la diversidad, de favorecer la convivencia armónica, el respeto, la solidaridad, la salud y la seguridad?, ¿cómo analizar la pertinencia del diseño y desarrollo de determinados ambientes de aprendizaje en función de las posibilidades y restricciones que imponen al aprendizaje y desarrollo de los estudiantes los aspectos socio-institucionales, comunitarios, etc.?</i>	<i>Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los planes y programas de educación básica.</i> <i>Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.</i> Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa <i>Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación</i>
Trayecto formativo Lengua adicional y Tecnología de la información y la Comunicación -Cursos-	Consideración A Propósito general del curso	Consideración B Propósitos específicos del curso	Consideración C Fundamentación y estructura del curso	Consideración D Competencias del perfil de egreso a las que contribuye
Las TIC en la educación -Primer semestre-	<i>Mejorar la práctica de los docentes haciendo uso crítico de la tecnología, así como lograr en los estudiantes los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a vivir juntos, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser. Estos propósitos están dirigidos a realizarse de manera transversal, es decir, conocimientos que puede utilizar en diversas actividades tanto académicas como profesionales, con intenciones instrumentales o didácticas.</i>	No quedan establecidos en el programa oficial del curso. Los que se deducen de la estructura del curso. La estructuración del curso parece incompleta, pues es en el único donde no aparecen claramente establecidos los propósitos específicos. Estos aparentemente están incluidos en la descripción de la estructura del curso. Las unidades tres y cuatro son de tipo más	El curso está dividido en cinco unidades de aprendizaje, la primera tiene como finalidad <i>proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para utilizar las tecnologías de la información que le permita acceder a ella y evaluar su calidad</i> (búsqueda, análisis y evaluación de la información), así como los aspectos éticos y legales asociados a la información digital. La unidad dos hace <i>referencia a las tecnologías para la comunicación y la colaboración, herramientas que permiten el trabajo colaborativo y un mejor acercamiento entre docentes y estudiantes, así como una comunicación y colaboración más efectiva.</i>	Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional. <i>Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación</i>

Confuso puesto que no se concentra en una perspectiva más amplia sobre el manejo de las TIC como herramientas psicológicas y se queda a un nivel más técnico que de proyección hacia el aprendizaje.	técnico y parecen no coincidir con la secuencia planteada para este curso.	En la unidad tres se muestran las distintas herramientas que permiten presentar y publicar la información. La cuarta unidad aborda los temas relacionados al almacenamiento, organización y distribución de la información, debido a que el trabajo con diferentes archivos multimedia hace imprescindible una mayor capacidad de almacenamiento, es por ello la necesidad de buscar alternativas para guardar y distribuir grandes cantidades de información. En la unidad cinco se aborda el tema de proyectos de aprendizaje integrando las TIC.
---	---	---

Cuadro 2. Dimensiones de análisis sobre la formación del profesorado en la SC

Dimensiones	Definición	Conceptos fundamentales
1. Enseñanza activa	La formación inicial ha de estar orientada a capacitar al futuro profesor para el desarrollo de ayudas ajustadas por medio de una enseñanza interactiva, dinámica y propositiva por la que los niños y niñas a su cargo desarrollen aprendizajes básicos imprescindibles por los que pueda construir sentidos y significados así como satisfacer sus necesidades educativas generadas según las demandas del contexto sociocultural local y global y de los objetivos de la educación.	a) atribución de significados y sentidos significativos sobre lo que se aprende b) generación de un andamiaje y ayuda ajustada sobre los procesos de aprendizaje c) uso y referencia del conocimiento como situado, distribuido e influido por la actividad y la cultura donde se utiliza d) desarrollo de una comprensión profunda sobre las interacciones y la cultura del lugar donde se enseña.
2. Personalización de la enseñanza	La formación inicial ha de producir una enseñanza por la que se alineen los contenidos del aprendizaje, las prácticas cotidianas de los jóvenes, las condiciones estructurales existentes así como las infraestructuras físicas y las TIC. Esta actividad implica una interrelación de los significados, usos y flujos de la información, conocimiento y aprendizaje de las vidas cotidianas de los aprendices así como de las dinámicas de los contextos de educación formal e informal.	a) diseño e implementación de actividades basadas en las necesidades educativas y de aprendizaje de los alumnos. b) conexión de los estudiantes con sus propias experiencias de aprendizaje mediante una gestión progresivamente autónoma c) relación de los aprendizajes tanto fuera como dentro del ámbito educativo formal d) generar experiencias de aprendizaje a través de ambientes formativos poderosos y diversos que conecten a los alumnos con los aprendizajes que la sociedad requiere que desarrollen
3. Vínculo formación inicial-desarrollo profesional	Que la vinculación más importante, entre la formación inicial y el desarrollo profesional es el establecimiento de una enseñanza proyectada a lo largo y ancho de la vida profesional. Situación que implica dimensionar al docente como un profesional que fundamente su actividad en un continuum entre las demandas de aprendizaje de sus alumnos y el contexto sociocultural local y global.	a) concebir la formación docente como una profesión desde la perspectiva de flexibilidad, adaptabilidad así como de la gestión y creatividad dentro de un contexto de relaciones interpersonales e intercontextuales complejas y variadas. b) generar mejores y mayores capacidades para incidir en la relación teoría-práctica de la enseñanza. c) generar redes de intercambio, colaboración y fortalecimiento tanto para el logro de una formación general d) diseño e implementación de actividades que permitan usar el conocimiento tal y como es usado en el terreno real
4. Enseñanza prospectiva	La formación inicial ha de ser el fundamento para hacer frente a problemas y situaciones profesionales que aún no existen. Así mismo la formación ha de orientarse al desarrollo de habilidades para re-aprender según los cambios por los que transita el desarrollo profesional del profesor.	a) Participación en comunidades de aprendizaje y manejo de entornos tecnológicos para la gestión de la información y el conocimiento para la resolución de problemas que aún no existen. b) Desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para hacer innovaciones sobre el currículo, las pedagogías y los ambientes de aprendizaje. c) Implementación de una motivación para la adquisición de nuevas actitudes y competencias emprendedoras. d) Asimilación sobre la responsabilidad y pro-actividad de su propio desarrollo.
5. Enseñanza basada en las TIC	La formación del profesorado ha de enfocarse particularmente al desarrollo de una enseñanza basada al uso efectivo y apropiado de las TIC	a) uso de las TIC en cuanto su definición como instrumentos psicológicos y base de la mediación e influencia educativa b) uso del conocimiento básico de las TIC tanto para el desarrollo de la enseñanza como del aprendizaje c) uso avanzado de las TIC tanto para el trabajo en equipo como para su uso pedagógico. d) aplicación y relación de un contenido específico, a cierto tipo de tecnología, hasta el desarrollo de habilidades de programación y producción de material digital, de gestión y administración de las TIC en los contextos escolares así como para la anticipación sobre las innovaciones que se puedan dar en la relación TIC-enseñanza

Cuadro 3.1. Relación de las dimensiones de análisis con el contenido de los planes de estudio Asignatura: El sujeto y su formación profesional como docente Indicadores: explícito (ID); relacional (IR); ausente (IA).				
Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5
a) No se encontraron indicadores al respecto	a) No se encontraron indicadores al respecto	a) IR “En el contexto de este nuevo plan de estudios, la formación profesional, como contenido conceptual y categoría analítica, constituye un eje fundamental” (página 2, párrafo 1). IE “propicia la discusión y diálogo colectivo sobre las funciones y problemas de la docencia en el actual contexto que permitan reconocer la complejidad de esta profesión” (página 4, párrafo 2). IR “este curso obligatorio ofrece herramientas para la reflexión y el análisis de la formación y profesionalización docente” (página 4, párrafo 7). IR “Se revisan los debates y tensiones de la profesión docente” (página 5, párrafo 3).	a) No se encontraron indicadores al respecto.	a) No se encontraron indicadores al respecto
b) IR “Movilizar todos estos aspectos en los sujetos para comenzar a desarrollar las competencias genéricas, profesionales y unidades de competencia, permitirá sentar bases sólidas en el futuro docente para usarlas de manera creativa, crítica, analítica y sobre todo ética en su profesión” (página 7, párrafo 1).	b) No se encontraron indicadores al respecto	b) IE “Ofrecer al estudiante normalista los elementos teóricos, metodológicos y experienciales que permitan analizar las dimensiones y niveles que estructuran el trabajo docente, con la finalidad de acercarlo a lo que será su actividad profesional” (página 3, párrafo 5).	b) IE “atendiendo a la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo, cuyo desenlace previsto es la puesta en marcha de nuevas ideas, así como la generación de proyectos innovadores” (Página 3, párrafo 1).	b) IE “Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje” (página 4, párrafo 8).
c) IE “la modificación sustantiva del rol que tradicionalmente ha cumplido como transmisor, para convertirse en un facilitador y mediador entre los contenidos escolares y los aprendizajes de los alumnos” (página 3, párrafo 1). IE “se propone una pedagogía activa, que se funda en el diálogo constante, en la vinculación entre la teoría y la práctica” (página 3, párrafo 1).	c) No se encontraron definiciones al respecto	c) No se encontraron indicadores al respecto	c) No se encontraron indicadores al respecto	c) No se encontraron definiciones al respecto
d) IE “seleccionar los contenidos escolares asociándolos a los conocimientos y saberes locales, haciendo uso de las pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo con el que trabaja” (página 3, párrafo 1). IE “Se trabajan en esta unidad de aprendizaje los problemas y retos sociales, culturales, tecnológicos, ideológicos, de conocimientos, de gestión y vínculo institucional” (página 3, párrafo 3). IR “La modalidad que se ha elegido para desarrollar este curso es la de seminario. De este modo, el diálogo, el debate, la argumentación, la reflexión colectiva y el trabajo individual y grupal, habrá de orientarse a partir del conjunto de temas propuestos en cada una de las unidades de aprendizaje” (página 7, párrafo 1).	d) No se encontraron indicadores al respecto	d) IR “Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional” (página 4, párrafo 8).	d) IE “el futuro docente tendrá que reconocer las tensiones, los problemas, las posibilidades y los retos que tiene la profesión de la docencia en estos nuevos escenarios” (página 3 párrafo 2)..	d) No se encontraron indicadores al respecto

e) IR “utilizando de manera crítica y reflexiva la teoría, se pueda arribar a la construcción de nuevas explicaciones acerca de la formación y la profesión de la docencia [...] El curso se convierte en un punto de referencia imprescindible para re-entender lo que implica formarse como docente en este inicio de siglo,” (página 3, párrafo 3-4). IE “Este curso se divide en tres unidades de aprendizaje que en su conjunto, tienen como propósito movilizar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, enriquecerlos con aportes teóricos, de investigación y experienciales para arribar a un nivel de comprensión y explicación más profundo con relación a la profesión de la docencia” (página 5, párrafo 1) IR “Descubre el origen de la elección profesional” (página 5, párrafo 1).				
Resultados: De los cinco conceptos fundamentales que componen esta dimensión se cumplen todos a excepción del inciso A. No se identificaron algún tipo de referencia sobre conceptos como ayuda ajustada y andamiaje. No obstante podemos suponer que este curso tiene una fuerte influencia y cambios sobre la enseñanza activa. Reflejo de esto es que la mayor parte de los indicadores son de tipo explícito. Los indicadores relacionales también son significativos. Consideramos que esta dimensión proyecta un cambio importante en la concepción que se tiene sobre la enseñanza. Se hace mención de conceptos como movilizar, creatividad, análisis, ética. Todos ellos relacionados con un cambio sobre la concepción de la enseñanza. Sobre el rol y función de profesorado tenemos que también existe un cambio de orientación importante hacia una perspectiva más dinámica y abierta. También se deja abierta la posibilidad de nuevas explicaciones sobre el mismo proceso de formación así como del desarrollo de la docencia. No obstante aún faltan más referentes para situar este curso dentro de la perspectiva de la enseñanza centrada en el aprendizaje. Así mismo y aunque el mismo plan de estudios indica que se tiene una base teórica sociocultural no es del todo claro que esto sea así. Hace falta una serie de referencias sobre conceptos como ayuda ajustada, interactividad, dialogicidad e influencia educativa. Sobre la perspectiva que se tiene sobre el conocimiento faltan referentes más apegados a la interactividad en la relación epistémica sujeto-objeto. Como parte de las recomendaciones para fortalecer este curso tenemos. - Reforzar los contenidos teóricos con lecturas más apegadas al socio-constructivismo. - Que aunque se tienen los referentes más recurrentes sobre la redefinición de la enseñanza dado el contexto de la SC se pudieran tener otro tipo de referencias para desarrollar un análisis más crítico sobre la misma definición de SC, así como de las competencias a desarrollarse en el ámbito escolar.	Resultados: La carencia de referencias al respecto de esta categoría es la debilidad más fuerte del curso. Puesto que habiendo señalado que se trata de una orientación formativa novedosa no se hace referencia en ningún elemento acerca de temas como “nueva ecología del aprendizaje”, “trayectorias personales de aprendizaje” así como del vínculo entre los contextos de aprendizaje formal e informal. Lo anterior manifiesta un vacío importante. Más aun cuando se trata de un propuesta formativa que se adjetiva como ajustada a las dinámicas de cambio en la SC. La recomendación es incorporar lecturas afines al tema así como una perspectiva desde donde se pueda cuestionar no sólo el cambio en las funciones del docente sino también de la escuela y la educación en su conjunto.	Resultados: Esta dimensión es la segunda mejor constituida en el curso del curso. Consideramos que existe una consciencia acerca del vínculo entre formación inicial y desarrollo profesional. Cabe destacar el papel preponderante que se le da a la categoría de formación profesional así como de la complejidad de la profesión en el contexto actual. Lo anterior suponemos es una reubicación de la misma profesión docente dentro del contexto de la SC y es una buena oportunidad para hacer una revalorización de la profesión. Ante todo queda destacada la necesidad de generar procesos de reflexión y análisis por los que se estructura la formación inicial según los requerimientos de la profesión en el campo real. Pensamos que es importante profundizar más sobre el tema con otro tipo de referencias bibliográficas.	Resultados: Sobre esta dimensión hemos identificado una serie de fragmentos que sugieren la prevalencia de una consciencia sobre los retos a futuro tanto de la formación como del desarrollo profesional. Se da cabida a la innovación así como a reconocer las tensiones y complejidades presentes y futuras de la profesión. Sin embargo no se encuentran elementos más rigurosos que puedan señalar inclusive algún tipo de teoría y metodología que oriente la formación hacia las necesidades del futuro. Cabe mencionar que esta carencia es importante puesto que todo el marco que justifica la reforma se adhiere al discurso de cambio en la SC. En este sentido hace falta una mayor justificación no sólo de los cambios que ocurren en la docencia en el presente sino también de aquellos que están por ocurrir en el futuro. La recomendación al respecto es ampliar la definición que se tiene de docencia hacia elementos de carácter prospectivo. Quizás sea necesario apoyarse en perspectivas sobre una formación docente prospectiva.	Resultados: Esta dimensión es la segunda más débil del curso. A pesar de la reiterada idea de que la formación del profesorado se alinee a las demandas de la SC, con el apoyo de las TIC para beneficio de un mejor desarrollo del aprendizaje y la enseñanza, no se identifican las orientaciones teóricas al respecto. Suponemos que el diseño de la propuesta responde en parte a una transición que se va teniendo al respecto del uso de las TIC en la educación. La recomendación es apuntalar este propósito sobre referencias más actualizadas al respecto así como de abrir la perspectiva tanto de la alfabetización tecnológica como del uso de las TIC dád su definición como herramientas de orden psicológico.
Conclusión sobre el tipo de relación entre las dimensiones de análisis y las propuestas del texto: las dimensiones de análisis y el contenido del curso marca ya una tendencia importante sobre el cambio de definición sobre la enseñanza, la docencia, la formación inicial y el desarrollo profesional. No obstante aún falta camino por recorrer en lo que corresponde a indicaciones de carácter prospectivo y sobre el vínculo de la formación inicial y el desarrollo profesional. Líneas de cambio y propuestas de mejora: es necesario reforzar los elementos identificados en el análisis de resultados.				

Cuadro 3.2. Relación de las dimensiones de análisis con el contenido de los planes de estudio Asignatura: Ambientes de aprendizaje Indicadores: explícito (IE); relacional (IR); ausente (IA).				
Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5
a) IE “facilitar el aprendizaje significativo, la atribución de sentido, la construcción de la identidad y la participación de los educandos en distintos contextos socialmente relevantes” (página 1, párrafo 1), IE “El aula y lo que sucede en el aula tiene un papel decisivo en torno a las expectativas y el sentido que se atribuye a la educación escolar” (Página 1, párrafo 2). IR “Los docentes deberán ser capaces de movilizar un conjunto de saberes con el objeto de “diseñar ambientes eficaces” de aprendizaje con base en los principios del <i>qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar</i> los aprendizajes o competencias que se espera que los alumnos desarrollen” (página 1, párrafo 3). IR “Se pretende que los estudiantes atribuyan sentido al concepto de ambiente de aprendizaje y estén en disposición de revisar posteriormente los principios teóricos psicoeducativos que fundamentan su diseño y desarrollo” (página 3, párrafo 1).	a) IR “comprenderá el papel explicativo central del contexto educativo en la fundamentación teórica y metodológica del diseño de ambientes educativos potentes para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes” (página 2, párrafo 3). IE “Emplear estratégicamente las herramientas básicas de búsqueda, selección y organización de informaciones, materiales y recursos útiles en el proceso de diseño de potentes ambientes de aprendizaje” (página 2, párrafo 7).	a) No se encontraron indicadores al respecto	a) No se encontraron indicadores al respecto	a) No se encontraron indicadores al respecto
b) IE “Explorar algunas implicaciones de las teorías actuales del aprendizaje y las propuestas de diseño de ambientes de aprendizaje desde la perspectiva de la función docente y de la ayuda educativa” (página 2, párrafo 4).	b) IR “aproximaciones al interior de las instituciones escolares que permita a los docentes el desarrollo de competencias para diseñar y gestionar ambientes de aprendizaje basados en el respeto, la inclusión y la confianza,” (página 1, párrafo 1). IR “identificar y realizar un primer análisis de prácticas educativas que ejemplifiquen ambientes de aprendizaje potentes y eficaces” (página 3, párrafo 2). IR “Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica” (página 3, párrafo 4).	b) No se encontraron indicadores al respecto	b) No se encontraron indicadores al respecto	b) IE “Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje” (página 3, párrafo 7).
c) No se encontraron indicadores al respecto	c) No se encontraron indicadores al respecto	c) No se encontraron indicadores al respecto	c) No se encontraron indicadores al respecto	c) IE “partiendo de su conocimiento sobre los escenarios de educación, diseñe uno o varios ambientes de aprendizaje tomando en consideración su potencialidad; por ejemplo, del uso de recursos tecnológicos varios. Para ello se promoverá la búsqueda activa y orientada por parte de los futuros docentes de recursos específicos en la Web y ejemplos de propuestas de organización escolar que les permita orientar su acción en el diseño de sus propios ambientes de aprendizaje” (página 3, párrafo 3).
d) IE “El diseño de ambientes de aprendizaje tiene que ver por lo tanto con la organización del aula y de la escuela, y su relación con otros contextos inmediatos; con la comprensión de la realidad que rodea a nuestros alumnos y sus familias” (página 1, párrafo 2). IE “reflexionar y analizar la evolución de dichos ambientes y tomar en consideración las características del contexto de aula, del contexto institucional y del contexto escolar más amplio (las familias, el barrio y	d) IR “perspectiva estratégica de los docentes para diseñar y desarrollar ambientes de aprendizaje atendiendo a las variables relativas a las acciones, las personas, las interacciones, los contextos y los roles con el objeto de que los alumnos consigan aprender en un marco de excelencia, equidad, inclusión y armonía” (página 1, párrafo 2).	d) No se encontraron indicadores al respecto	d) No se encontraron indicadores al respecto	d) No se encontraron indicadores al respecto

sus recursos de aprendizaje, la ciudad y otros contextos de aprendizaje relevantes)” (página 1, párrafo 3).	IE “desarrollo de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que de manera integrada, promuevan la acción propositiva para planificar, diseñar, poner en marcha y valorar la pertinencia de potentes y eficaces ambientes de aprendizaje” (página 2, párrafo 1).			
e) IE “la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos plantea a la escuela nuevos retos y demandas, que no pueden ser abordados emulando los modelos transmisivos receptivos y las formas de organización de las aulas y los ambientes de aprendizaje de forma homogénea, rígida y aislada” (página 1, párrafo 2). IE “Entre lo real y lo deseable. se pretende que el estudiante problematice las cuestiones relativas al qué, para qué y al cómo de la educación escolar reflexionando con sus compañeros y sus profesores sobre el sentido que tiene para los estudiantes el aprendizaje en la escuela y los desafíos y retos que supone para la labor docente el mundo actual” (página 3, párrafo 1).				
Resultados: Esta dimensión es la que alcanza el mayor número de conceptos fundamentales abarcados. Desde los indicadores explícitos identificados podemos pensar que este curso es una buena muestra acerca de la importancia dada al aprendizaje como eje de redefinición de la enseñanza. Se identifica un apego importante sobre la teoría socio-constructivista que sugiere un replanteamiento importante acerca de la atribución de sentido y significado sobre aquello se aprende. Así mismo se encuentra una importante perspectiva sobre la vinculación del aula hacia aquello que sucede en el centro escolar. El concepto de “ambiente de aprendizaje es el eje dinamizador por el que el profesor ha de buscar las mejores alternativas para que sus alumnos puedan movilizar conocimientos y saberes. En este sentido cabe destacar el vínculo que se propone entre el contexto escolar y los que lo rodean, situación que amplía de manera significativa el rango de influencia de la enseñanza más allá de los límites de la escuela. Se puede pensar que un concepto con presencia constante es el de “integración de todos los contextos en los que el sujeto aprende. Los criterios para fortalecer este curso son: a) Aclarar con precisión las dimensiones teóricas por las que se prevé la generación de ambientes de aprendizaje y que no impliquen necesariamente el uso de las TIC. b) Es importante subrayar que no todos los contextos escolares tienen las mismas características (situación que se aclara en el curso) y por lo tanto no se puede pensar en la pertinencia del uso de las TIC para todo. Es importante innovar sobre otros tipos de ambientes de aprendizaje por las cuales se pueda vincular la riqueza cultural de las comunidades donde se asientan las escuelas. c) Es importante también prever también una visión de futuro sobre aquellas demandas que los contextos locales pueden tener y que el diseño de los ambientes de aprendizaje puede contribuir a vincular.	Resultados: Sobre la personalización de la enseñanza y el aprendizaje tenemos que los indicadores identificados sugieren un cambio importante sobre las actividades de enseñanza en relación a las necesidades de los actores del proceso educativo. En otras palabras se identificó una importante tendencia a la personalización de la enseñanza y el aprendizaje en lo que se entiende como “ambientes de aprendizaje”. Sin embargo se podrían agregar algunas contribuciones desde la teoría de la nueva ecología del aprendizaje puesto que no es clara la alternativa metodológica por la que se indica la consolidación de esos nuevos ambientes de aprendizaje propuestos. Los criterios para fortalecer el curso son: a) Incluir y/o aclarar la perspectiva teórica desde la cual se piensa generar ambientes de aprendizaje personalizados. b) Se recomienda hacer una relación entre los aprendizajes tanto dentro como fuera de los contextos educativos formales. c) Se recomienda incluir la noción de progresión autónoma de los aprendizajes así como la noción de interactividad y ayuda educativa.	Resultados: La ausencia de indicadores sobre esta dimensión se explica en base a dos perspectivas. La primera tiene que ver con el hecho de que este curso no esté orientado directamente al desarrollo de un vínculo entre la formación inicial y el desarrollo profesional. Sin embargo pensamos que este es un buen motivo para diseñar e innovar alguna perspectiva por la que se pueda extender el diseño de ambientes de aprendizaje como una modalidad para tender el vínculo entre la formación inicial y el desarrollo profesional.	Resultados: La ausencia de indicadores sobre esta dimensión muestra la inexistencia de una perspectiva de trabajo prospectivo sobre el tema principal del curso. Implicación importante dado que tratándose de un curso enfocado a la generación de ambientes de aprendizaje se pensaría que este diseño implicaría una perspectiva de trabajo sostenible así como de un vínculo con las necesidades de otros contextos sociales. En este sentido la recomendación es ampliar el rango de referencias teórico-metodológicas.	Resultados: El único indicador encontrado sugiere que existe una perspectiva algo confusa al respecto de considerar que los ambientes de aprendizaje son en su naturaleza específicos de uso de las TIC. En este sentido cabría aclarar que: a) Los ambientes de aprendizaje pueden ser contruidos desde cualquier tipo de propuesta y no sólo desde la tecnológica. b) En caso de que se decida por un enfoque centrado en el uso de las TIC pensamos conveniente diferenciar qué tipo de uso se quiere hacer de éstas. Sobre todo en lo que corresponde a su perspectiva como herramientas psicológicas. c) Finalmente proponemos que se haga una referencia más exacta a nociones como diseño tecno-educativo así como a la influencia educativa como perspectiva de orientación de la generación de ambientes virtuales de aprendizaje.
Conclusión sobre el tipo de relación entre las dimensiones de análisis y las propuestas del texto: se identifica una relación importante entre la dimensión de análisis propuesta y los contenidos analizados del plan de estudios respectivo. En este sentido es de destacar lo importante que puede significar la generación de ambientes de aprendizaje enriquecido y ajustados a las necesidades de los alumnos. Sin embargo pensamos que el curso adolece de indicaciones puntuales sobre cómo desarrollar dichos ambientes de aprendizaje. La noción es bastante ambiciosa como para dejar asentados pocos criterios al respecto. Sobre todo el desarrollo de esta asignatura implica que el formador de formadores este ampliamente familiarizado no sólo con la perspectiva sociocultural sino también con la nueva ecología del aprendizaje así como de propuestas de corte sociocultural. Líneas de cambio y propuestas de mejora:				

Cuadro 3.3. Relación de las dimensiones de análisis con el contenido de los planes de estudio Asignatura: Las TIC en la educación Indicadores: explícito (IE); relacional (IR); ausente (IA).				
Dimensión 1	Dimensión 2	Dimensión 3	Dimensión 4	Dimensión 5
a) IR “También se trabajarán en forma de seminarios algunos temas de actualidad, que serán preparados por los alumnos de manera individual o en equipos, con la guía y supervisión del profesor, lo que provocará exposiciones y debates en los que se busca la participación activa de los estudiantes, así como su reflexión sobre los temas estudiados” (página 8, párrafo 1).	a) IR “En esta unidad los docentes enseñan a los estudiantes la integración de los recursos y su aplicación en el aula, esto a través de una metodología de aprendizaje basada en proyectos e integrando la tecnología acorde a las necesidades del siglo XXI” (página 6, párrafo 4).	a) No se encontraron indicadores al respecto	a) IE “Es indispensable que los estudiantes de educación superior actualicen sus conocimientos y habilidades continuamente, ajustando los cambios del plan de estudios y la tecnología disponible” (página 1, párrafo 2). IR “Utiliza de manera crítica y creativa las herramientas de productividad capaces de solucionar problemas” (página 3, párrafo 6).	a) IR “El propósito de este curso es mejorar la práctica de los docentes haciendo uso crítico de la tecnología” (página 1, párrafo 2). IR “Usa las TIC como herramienta para publicar, comunicar, colaborar y producir información de calidad que contribuya a la sociedad” (página 3, párrafo 7). IR “Ante la inmensa cantidad de información a la que estamos expuestos, es de suma importancia proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para utilizar las tecnologías de la información (búsqueda, análisis y evaluación de la información), así como su almacenamiento, organización y distribución. De la misma manera es indispensable establecer una correcta comunicación a través de las TIC, así como integrar de manera crítica y creativa herramientas de productividad y colaboración capaces de solucionar problemas y toma de decisiones” (página 4, párrafo 1). IR “que el docente facilite a su estudiantes distintas maneras de representar la información por medio de paquetería, aplicaciones web y hardware existentes. Aunado a esto, es necesario involucrar al estudiante en la reflexión acerca de la responsabilidad social que conlleva ser productor o comunicador de información, tareas no ajenas a la docencia” (página 5, párrafo 3).
b) IR “se propone una metodología de enseñanza que combina diversas técnicas como: la instrucción directa, discusión y trabajo en equipo, reflexión personal y trabajo individual en ejercicios y actividades” (página 7, párrafo 2).	b) IR “Este curso se enmarca en los estándares de la UNESCO de competencias en TIC para docentes, acorde a un contexto más amplio de reforma educativa y desarrollo sostenible en el que se enfatiza el desarrollo de las habilidades indispensables para el siglo XXI” (página 1, párrafo 2).	b) IR “Se sugieren clases prácticas con distintos tipos de ejercicios individuales y grupales, que contemplen la resolución de problemas aplicando los conocimientos teóricos a los prácticos” (página 7, párrafo 4).	b) No se encontraron indicadores al respecto	b) IR “proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para utilizar las tecnologías de la información que le permita acceder a ella y evaluar su calidad (búsqueda, análisis y evaluación de la información), así como los aspectos éticos y legales asociados a la información digital” (página 3, párrafo 1). IE “Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje” (página 3, párrafo 2).
c) No se encontraron indicadores al respecto	c) No se encontraron indicadores al respecto	c) No se encontraron indicadores al respecto	c) No se encontraron indicadores al respecto	c) IE “El uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) aunado con innovaciones pedagógicas, de currículo y organización escolar permite mejorar la práctica de los docentes, así como la calidad del sistema educativo. En este sentido las instituciones formadoras de docentes deben flexibilizar y desarrollar vías de integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde su incorporación sea un proceso continuo, y no como una única introducción de formación tecnológica” (página 1, párrafo 1). IE “La unidad dos hace referencia a las tecnologías para la comunicación y la colaboración, herramientas que permiten el trabajo colaborativo y un mejor acercamiento entre docentes y estudiantes, así como una comunicación y colaboración más efectiva” (página 3, párrafo 1). IR “Una vez que se ha generado información es necesario adquirir las habilidades que le permitan compartir está a través de las TIC. Existen distintas herramientas y aplicaciones que permiten almacenar y distribuir la información. Esta unidad también contempla la organización de archivos en los equipos personales por medio de carpetas, así mismo tareas básicas del sistema operativo.”

				(Página 5, párrafo 2).
d) No se encontraron indicadores al respecto	d) IR “La participación de la sociedad en los temas y problemáticas sociales ha tomado cada vez una mayor importancia para la decisión y solución de estos sucesos, de aquí la importancia de que el docente fomente en el estudiante la participación activa haciendo uso de las distintas maneras en que se pueden comunicar y organizar a través de la web y el uso de las TIC” (página 4, párrafo 1).	d) IR “El curso se desarrolla en un sistema de enseñanza en el cual el participante practica inmediatamente” (página 7, párrafo 3).	d) No se encontraron indicadores al respecto	d) IR “En la unidad tres se muestran las distintas herramientas que permiten presentar y publicar la información. La cuarta unidad aborda los temas relacionados al almacenamiento, organización y distribución de la información, debido a que el trabajo con diferentes archivos multimedia hace imprescindible una mayor capacidad de almacenamiento, es por ello la necesidad de buscar alternativas para guardar y distribuir grandes cantidades de información. Por último en la unidad cinco se aborda el tema de proyectos de aprendizaje integrando las TIC” (página 3, párrafo 1). IR “Se pretende propiciar la participación activa del grupo para abordar los conceptos teóricos fundamentales que les permitan adquirir las competencias relacionadas con la utilización de las TIC, dominio de herramientas informáticas y elaboración de materiales didácticos” (página 7, párrafo 5).
e) No se encontraron indicadores al respecto				
Resultados: Existe una ausencia de referentes sólidos en cuanto al tipo de enseñanza que se espera desarrollen los futuros docentes. La ambigüedad de esta situación sugiere que aún existe una confusión entre una metodología de enseñanza más activa y una más apegada a las orientaciones que indica la teoría sociocultural. La falta de indicadores sobre la definición de conocimiento así como de la comprensión de la cultura y una definición clara sobre la docencia demerita la perspectiva del curso a solo una orientación de carácter “técnico”. En base a esta observación se sugiere la incorporación de temas y perspectivas que amplíen la definición de TIC como herramientas psicológicas de mediación de la actividad educativa.	Resultados: En esta dimensión sólo se ubicaron indicadores relacionales, esto sugiere que a pesar de tratarse de un curso de uso de TIC orientado al aprendizaje y enseñanza aun hacen falta orientaciones que sugieran el uso de las TIC en cuanto a su capacidad de conexión de los diferentes contextos y tipo de aprendizajes. La ambigüedad de ese curso puede ser fortalecida mediante la incorporación de nociones como la importancia del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, las trayectorias personales de aprendizaje como vía de acceso al conocimiento, los nuevos entornos educativos. De la misma manera se recomienda ampliar los referentes teóricos a conceptos de conocimiento desde su concepción distribuida y situada.	Resultados: Aparece una tenue referencia a la relación teoría-práctica. Los indicadores encontrados no son lo suficientemente claros y las relaciones encontradas no sugieren un fuerte interés en los contextos de práctica reales. Esta situación deja de lado la importancia de relacionar las prácticas de aprendizaje que se podrían generar en ambientes virtuales. Por lo tanto se recomienda ampliar la perspectiva teórica a nociones como flexibilidad, adaptabilidad y creatividad en lo que toca a la relación del vínculo de la formación inicial y el desarrollo profesional.	Resultados: Esta dimensión queda muy débil en la medida en que aun tratándose del uso de las TIC no se hace mención de las implicaciones que conlleva el desarrollo continuo de éstas. Esta área podría ser reforzada en la medida en que se recurra a orientaciones de amplio espectro en lo que toca a la definición de uso de las TIC. Sobre todo quedan muy descubiertas las posibilidades por desarrollar actividades en comunidades de aprendizaje así como de habilidades para hacer innovaciones sobre elementos curriculares, ambientes de aprendizaje virtuales. Además no se identifican factores por los cuales quede destacada la motivación, pro-actividad así como la adquisición de habilidades para desarrollar competencias emprendedoras. Se recomienda ampliar las perspectivas de este curso a temáticas más complejas sobre el uso de las TIC en la educación y que superen su sola definición como herramientas de corte técnico.	Resultados: Esta dimensión es la de mejor envergadura pues al tratarse de un curso enfocado al uso de las TIC en Educación quedan de manifiesto varios elementos que se sugieren para su uso. AL respecto tenemos: -uso de las TIC como herramientas para publicar, comunicar, colaborar y producir. -Desarrollo de competencias para el uso de las TIC y la información. -representación de la información. -desarrollo de competencias la evaluación de la calidad de la información. -el uso de las TIC para innovaciones tecnológicas y de organización escolar. -Flexibilizar y desarrollar vías de integración de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje. -Uso de las TIC para el desarrollo del aprendizaje colaborativo. -Compartir información. -gestión de la información -uso colaborativo de las TIC La lista es un ejemplo de los muchas y variables propósitos con los que se define a las TIC. En este sentido proponemos hacer una referencia menos abundante y más ajustada a la perspectiva sociocultural en el sentido de ampliar la definición de estas a un marco más interactivo y complejo.
Conclusión sobre el tipo de relación entre las dimensiones de análisis y las propuestas del texto: la relación de esta categoría así como de sus conceptos fundamentales es de muy estrecha significación en lo que toca al uso de las TIC como herramientas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo no es del todo clara la perspectiva sobre su uso y concepción teórica. En este sentido es necesario ampliar la perspectiva del curso a elementos de carácter más psicopedagógicos que puedan apoyar la orientación del uso y definición de las TIC como herramientas para el desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje.				
Líneas de cambio y propuestas de mejora:				

ANEXO 1.2. Competencias Parlamento Europeo (2006)

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:		
Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
1. Comunicación en la lengua materna	la comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita en la amplia gama de contextos sociales y culturales —trabajo, hogar y ocio.	• Conocimiento sólido de vocabulario básico, gramática funcional y estilo, y funciones del lenguaje. • Conciencia de diversos tipos de interacción verbal (conversaciones, entrevistas, debates, etc.) y las características básicas de los diferentes estilos y registros de la lengua hablada. • Comprensión de rasgos paralingüísticos de la comunicación (características de la voz, expresiones faciales, sistemas gestuales y posturales). • Conciencia de los diferentes tipos de textos literarios (cuentos de hadas, mitos, leyendas, poemas, poesía lírica, teatro, cuentos cortos, novelas) y sus características principales, así como tipos de textos no literarios (Currículum Vitae, formularios, informes, editoriales, ensayos, discursos, etc.) y sus características principales. • Comprensión de los rasgos característicos del lenguaje escrito (formal, informal, científico, periodístico, coloquial, etc.). • Conciencia de la variabilidad del lenguaje y de las formas de comunicación a través del tiempo y en diferentes ámbitos geográficos, sociales y comunicativos.	• Habilidad para comunicar, de forma oral u escrita, y comprender, o hacer que otros comprendan, diversos mensajes en una variedad de situaciones y con propósitos distintos. La comunicación incluye la habilidad para escuchar y comprender diversos mensajes hablados en una variedad de situaciones comunicativas y para hablar de forma clara y concisa. También comprende la habilidad para controlar si uno consigue hacerse entender y la habilidad para iniciar, sostener y finalizar una conversación en diversos contextos comunicativos. • La habilidad para leer y comprender diferentes textos, adaptando estrategias apropiadas dependiendo del objetivo de la lectura (lectura informativa, por razones de estudio o de placer) y del tipo de texto. • La habilidad para escribir diferentes tipos de textos con diferentes propósitos, controlando el proceso de escritura (del borrador a la corrección). • La habilidad para buscar, recoger y procesar información escrita, datos y conceptos con el fin de usarlos en los estudios y para organizar los conocimientos de forma sistemática. La habilidad para distinguir la información relevante de la no relevante a la hora de escuchar, hablar, leer y escribir. • La habilidad para formular los argumentos propios, de forma hablada o escrita de manera convincente teniendo en cuenta otros puntos de vista, estén expresados de forma oral o escrita. • Destrezas necesarias para el uso de recursos (tales como notas, esquemas, mapas) para producir, presentar o comprender textos complejos de forma escrita u oral (discursos, conversaciones, instrucciones, entrevistas, debates).	• Desarrollo de una actitud positiva hacia la lengua materna, reconociéndola como una potencial fuente de enriquecimiento personal y cultural. • Disposición para recibir las opiniones y argumentos de otros sin prejuicios y mantener un diálogo crítico y constructivo. • Confianza para hablar en público. • Disposición para esforzarse en la consecución de una calidad estética en la expresión más allá de la corrección técnica de una palabra/frase. • Desarrollo de un amor por la literatura. • Desarrollo de una actitud positiva hacia la comunicación intercultural.

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:		
Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
2. Comunicación en lenguas extranjeras	la comunicación en lenguas extranjeras es la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita en una gama apropiada de contextos sociales — trabajo, hogar, ocio, educación y formación — en otras lenguas además de la materna y de la(s) lengua(s) de instrucción en el contexto escolar, de acuerdo con los propios deseos y necesidades ¹⁵ .	• Conocimiento de vocabulario y gramática funcional, entonación y pronunciación. • Conciencia de varios tipos de interacción verbal (por ejemplo el cara a cara, conversaciones telefónicas, entrevistas, etc.). • Conocimiento de una gama apropiada de textos literarios y no literarios (por ejemplo, cuentos cortos, poemas, artículos de periódicos y revistas, páginas web, instituciones, cartas, informes cortos, etc.). • Comprensión de las características principales de diversos estilos y registros en lenguaje hablado y escrito (formal, informal, periodístico, coloquial, etc.). • Conciencia de convenciones sociales y aspectos culturales y de la variabilidad del lenguaje en diferentes áreas geográficas y ámbitos sociales y comunicativos.	• Habilidad para escuchar y comprender mensajes hablados en una gama apropiada de situaciones comunicativas (temas que resultan familiares, de interés personal o relativos a la vida cotidiana). • Habilidad para iniciar, mantener y conducir conversaciones acerca de temas que resultan familiares, de interés personal o relativos a la vida cotidiana. • Habilidad para leer y comprender textos escritos no especializados acerca de temas variados o, en algunos casos, textos especializados en un campo que resulte familiar, y habilidad para escribir diferentes tipos de textos con diversos fines en una amplia variedad de situaciones. • Uso apropiado de recursos (por ejemplo, apuntes, diagramas, mapas) para comprender o producir textos hablados o escritos (por ejemplo, conversaciones, instrucciones, entrevistas, discursos). • Habilidad para iniciar y mantener una variedad apropiada de actividades autónomas para el aprendizaje de una lengua.	• Sensibilización hacia las diferencias culturales y resistencia a los estereotipos. • Interés y curiosidad por las lenguas en general (incluyendo lenguas colindantes, regionales, minoritarias y antiguas, lenguaje de signos, etc.) y por la comunicación intercultural.

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:		
Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
3.1. Competencia matemática	En los niveles más básicos, la competencia matemática ¹⁶ comprende el uso de la suma, resta, multiplicación y división, porcentajes y ratios en cálculo mental y escrito para la resolución de problemas.	El conocimiento completo, la comprensión de números y medidas y la habilidad para usarlos en una variedad de contextos cotidianos es una destreza elemental que comprende los métodos básicos de cálculo y un entendimiento de las formas elementales de matemáticas tales como gráficas, fórmulas y estadísticas.	Habilidad para aplicar los elementos básicos de la alfabetización matemática tales como: • suma y resta; • multiplicación y división; • porcentajes y ratios; • pesos y medidas Para enfrentar y solucionar problemas de la vida cotidiana, p. ej.: • manejo de la economía casera (equiparando ingresos a gastos, planificación para el futuro, ahorro); • compras (comparación de precios, comprensión de pesos y medidas, valor del dinero); • viajes y ocio (relación entre distancias y tiempo que se tarda en realizar el viaje; comparación de divisas y precios).	• Disposición para superar el "miedo a los números". • Voluntad para usar el cálculo numérico con el fin de resolver problemas en el día a día del trabajo y de la vida doméstica.

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:		
Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
3.1: Competencia matemática (continuación)	Según evoluciona la competencia matemática, ¹⁷ implica, dependiendo del contexto, la habilidad y disposición para usar diversos tipos de pensamiento matemático (pensamiento lógico y espacial) y de presentación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficas/cuadros) que tienen aplicación universal a la hora de explicar y describir la realidad.	• Conocimiento completo de términos y conceptos matemáticos, incluyendo los teoremas más relevantes de geometría y álgebra. • Conocimiento y comprensión de los tipos de preguntas a las cuales las matemáticas pueden dar una respuesta.	• Habilidad para seguir y evaluar una serie de argumentos, planteados por otros, y para revelar las ideas básicas de un determinado línea de argumentación (especialmente una prueba), etc. • Capacidad para utilizar símbolos y fórmulas matemáticas con el fin de descodificar e interpretar lenguaje matemático y para comprender su relación con el lenguaje natural. Habilidad para comunicar en, con y acerca de matemáticas. • Habilidad para pensar y razonar de forma matemática (dominio de modos de pensamiento matemáticos; abstraendo y generalizando cuando sea relevante a la cuestión y modelando matemáticamente (i.e. analizando y construyendo modelos) utilizando y aplicando modelos existentes a cuestiones propuestas. • Capacidad para entender y utilizar (descodificar, interpretar y distinguir entre) diferentes tipos de representaciones de objetos matemáticos, casos y situaciones, eligiendo y variando entre diversas situaciones en la medida de lo oportuno. • Disposición para el pensamiento crítico; habilidad para distinguir entre diferentes tipos de enunciados matemáticos (entre i.e. una afirmación y una asunción, etc.); comprensión de pruebas matemáticas y el alcance y limitaciones de un concepto dado. • Habilidad para usar ayudas y herramientas (incluyendo la informática).	• Respeto a la verdad como base del pensamiento matemático. • Disposición para buscar las razones en las cuales se basan los argumentos propios. • Disposición para aceptar y rechazar opiniones de otros basándose en pruebas y razones válidas (o inválidas).

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:		
Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
3.2: Competencia en ciencia y tecnología	La competencia científica es la habilidad y disposición para usar la totalidad de los conocimientos y la metodología utilizada en el campo de la ciencia para explicar el mundo natural. La competencia en tecnología es vista como la aplicación de estos conocimientos con el fin de modificar el entorno en respuesta a deseos o necesidades humanas.	• Conocimiento de principios básicos del mundo natural, de la tecnología y de productos y procesos tecnológicos. • Comprensión de la relación entre la tecnología y otros campos: progreso científico (por ejemplo en medicina), sociedad (valores, cuestiones morales), cultura (por ejemplo multimedia), o el medio ambiente (contaminación, desarrollo sostenible).	• Habilidad para manipular y usar herramientas y maquinaria tecnológica así como datos científicos y perspicacia para alcanzar una meta o llegar a una conclusión. • Habilidad para reconocer las características esenciales de la investigación científica. • Habilidad para comunicar conclusiones y los razonamientos por los cuales se ha llegado a las mismas.	• Curiosidad acerca de una apreciación crítica de la ciencia y la tecnología incluyendo tanto temas de seguridad como cuestiones éticas. • Actitud positiva y sin embargo crítica hacia el uso de información factual y conciencia de la necesidad de la existencia de un proceso lógico para poder sacar conclusiones. • Disposición para adquirir conocimientos científicos e interés por la ciencia y por carreras científicas o tecnológicas.

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:		
Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
4. Competencia digital	La competencia digital implica el uso crítico y creativo de las Tecnologías de la Sociedad de la Información¹⁸ para el trabajo, ocio y comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, las destrezas de manejo de información de alto nivel, y unas destrezas comunicativas bien desarrolladas. En el nivel más básico, las destrezas de TIC comprenden el uso de tecnología multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en foros a través de Internet.	La comprensión completa de la naturaleza, el papel y las oportunidades de las Tecnologías de la Sociedad de la Información en contextos cotidianos comprende¹⁹: • Comprensión de las aplicaciones principales de un ordenador, incluyendo el proceso de datos, hojas de cálculo, bases de datos, almacenamiento y manejo de información. • Conciencia de las oportunidades dadas por el uso de Internet y la comunicación por medio de los medios electrónicos (correo electrónico, videoconferencia, otras herramientas de la red); y las diferencias entre el mundo real y el virtual. • Comprensión del potencial de las tecnologías de la Sociedad de la Información en el apoyo a la creatividad e innovación con el fin de conseguir una plenitud personal, inclusión social y aptitud para el empleo. • Comprensión básica de la seguridad y validez de la información disponible (accesibilidad/aceptabilidad) y conciencia de la necesidad de respetar principios éticos en el uso interactivo de las Tecnologías de la Sociedad de la Información.	Debido a que las Tecnologías de la Sociedad de la Información tienen variadas y crecientes aplicaciones en la vida cotidiana, tales como el aprendizaje y actividades de ocio, las destrezas requeridas comprenden: • Habilidad para buscar, recoger y procesar (crear, organizar, distinguir relevante de irrelevante, subjetiva de objetiva, real de virtual) información electrónica, datos y conceptos y usarlos de forma sistemática. • Habilidad para usar recursos apropiados (presentaciones, gráficos, tablas, mapas) para producir, presentar o comprender información compleja. • Habilidad para acceder y buscar en una página web y para usar servicios del Internet tales como foros de discusión y correo electrónico. • Habilidad para usar las Tecnologías de la Sociedad de la Información para apoyar el pensamiento crítico, la creatividad e innovación en diferentes contextos en el hogar, ocio y trabajo.	• Propensión al uso de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para trabajar de forma autónoma y en grupos; actitud crítica y reflexiva en la valoración de la información disponible. • Actitud positiva y sensibilidad hacia un uso responsable y seguro de Internet, incluyendo temas privados y diferencias culturales. • Interés por usar las Tecnologías de la Sociedad de la Información para ampliar horizontes tomando parte en comunidades y foros con propósitos culturales, sociales y profesionales.

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:		
Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
5. Aprender a aprender	'Aprender a aprender' comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad para organizarse el tiempo de forma efectiva, para solucionar problemas, para adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y para aplicar conocimientos y destrezas nuevas en una variedad de contextos — en el hogar, trabajo, educación y formación. En términos más generales, aprender a aprender contribuye enormemente al manejo de la vida profesional propia.	• Conocimiento y comprensión de los métodos de aprendizaje preferidos, las virtudes y defectos de las propias destrezas y capacidades profesionales. • Conocimiento de las oportunidades de educación y formación disponibles y la forma en la que las diferentes decisiones tomadas a lo largo de la educación y formación llevan a diferentes carreras.	• Organización efectiva del propio aprendizaje y de la vida laboral en general²⁰. Habilidad para dedicarle tiempo a la formación, autonomía, disciplina, perseverancia y manejo de información en el proceso de aprendizaje. • Habilidad para concentrarse durante periodos cortos y largos de tiempo. • Habilidad para reflexionar de forma crítica acerca del objetivo y propósito del aprendizaje. • Habilidad para comunicarse como parte del proceso de aprendizaje utilizando la forma apropiada (entonación, gestos, mímica, etc.) para apoyar la comunicación oral, la comprensión y la producción de diversos mensajes multimedia (lenguaje escrito o hablado, sonido, música, etc.).	• Una imagen de uno mismo que constituya la base de una disposición para cambiar y desarrollar competencias así como motivación y confianza en la capacidad de uno mismo de lograr el éxito. • Apreciación positiva del aprendizaje como una actividad que enriquece la vida e iniciativa para aprender. • Adaptabilidad y flexibilidad.

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:		
Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
6.1. Competencias interpersonales, interculturales y sociales	Las competencias interpersonales incluyen todo tipo de comportamientos que un individuo debería dominar con el fin de ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva y resolver conflictos en la vida social, en la interacción con otros individuos (o grupos) en contextos personales, familiares y públicos.	• Comprensión de códigos de conducta y modales generalmente aceptados o promovidos en diferentes sociedades. • Conciencia de los conceptos de individuo, grupo, sociedad y cultura y la evolución histórica de dichos conceptos. • Conocimiento acerca de cómo mantener un buen estado de salud, higiene y nutrición personal y familiar. • Comprensión de la dimensión intercultural en las sociedades europeas y en otras sociedades.	• Habilidad para comunicar de forma constructiva en diferentes situaciones sociales (tolerancia de las opiniones y comportamientos de los demás; conciencia de la responsabilidad individual y colectiva). • Habilidad para crear confianza y empatía en otros individuos. • Habilidad para expresar la frustración propia de forma constructiva (control de la agresividad y violencia o de patrones de comportamiento autodestructivos). • Habilidad para mantener un grado de separación entre el terreno profesional y el personal, y la resistencia a transferir el conflicto profesional al ámbito personal. • Conciencia de la comprensión de la identidad cultural nacional en interacción con la identidad cultural de Europa y el resto del mundo; habilidad para ver y comprender diferentes puntos de vista causados por la diversidad y contribución a las opiniones propias de forma constructiva. • Habilidad para negociar.	• Mostrar interés y respeto por los demás. • Disposición para superar estereotipos y prejuicios. • Disposición para llegar a acuerdos. • Integridad. • Capacidad para expresarse con seguridad.

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:		
Dominio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
6.2. Competencias cívicas	El alcance de las competencias cívicas es más amplio que el de otras competencias interpersonales en virtud de su existencia a nivel social. Pueden ser descritas como una serie de competencias que permiten al individuo lograr una participación en la vida cívica.	• Conocimiento de los derechos civiles y de la constitución del país anfitrión, y el alcance de su gobierno. • Comprensión de los papeles y responsabilidades desempeñadas por las instituciones relevantes al proceso de la adopción de políticas a nivel local, regional, nacional, europeo e internacional (incluyendo el papel de la política y la economía en la UE). • Conocimiento de los personajes destacados en los gobiernos locales y nacionales; partidos políticos y sus políticas. • Comprensión de conceptos tales como democracia, ciudadanía y declaraciones internacionales donde estén reflejados dichos términos (incluyendo la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea y los Tratados). • Conocimiento de acontecimientos principales, tendencias y agentes de cambio en la historia nacional, europea y mundial; situación actual de Europa y países colindantes. • Conocimiento de emigración, inmigración y minorías en Europa y en el mundo.	• Participación en actividades de la comunidad/ vecindario así como en la toma de decisiones a escala nacional y europea; voto en las elecciones. • Habilidad para mostrar solidaridad teniendo interés y ayudando a solucionar problemas que afectan a la comunidad a escala local y a nivel general. • Habilidad para tratar con instituciones públicas. • Habilidad para sacar provecho de las oportunidades brindadas por la UE. • Destrezas necesarias en el idioma hablado en el país.	• Sensación de pertenencia a una localidad, país, la UE y Europa en general y al lugar que a uno le corresponde en el mundo. • Deseo de participar en la toma de decisiones democráticas a todos los niveles. • Disposición para presentarse de forma voluntaria y participar en actividades cívicas, apoyo a la diversidad y cohesión social. • Disposición para respetar los valores y la privacidad de otros y tendencia a reaccionar en contra de comportamientos antisociales. • Aceptación del concepto de los derechos humanos e igualdad como base para la solidaridad y respeto en las sociedades democráticas modernas de Europa; aceptación de la igualdad entre hombres y mujeres. • Apreciación y comprensión de las diferencias entre los sistemas de valores de los diferentes grupos étnicos o religiosos. • Recepción crítica de la información procedente de los medios de comunicación de masas.

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:		
Domnio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
7. Espíritu emprendedor	El espíritu emprendedor tiene un componente activo y pasivo: la capacidad para provocar cambios y la habilidad para aceptar y apoyar cambios producidos por factores externos. El espíritu emprendedor incluye la aceptación del cambio, asumiendo la responsabilidad de las propias acciones (positivas o negativas) marcando objetivos y alcanzándolos y teniendo motivación para lograr el éxito.	• Conocimiento de oportunidades existentes con el fin de identificar a aquellos más aptos para los proyectos personales, profesionales y/o de negocios.	• Destrezas para planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar, evaluar, y analizar. • Destrezas para el desarrollo e implementación de proyectos. • Habilidad para trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo. • Ser capaces de identificar las virtudes y defectos de uno mismo. • Habilidad para actuar con decisión y responder de forma positiva ante los cambios. • Habilidad para evaluar y arriesgarse en la medida de lo necesario.	• Disposición para mostrar iniciativas propias. • Actitud positiva hacia el cambio y la innovación. • Disposición para identificar áreas en las cuales uno pueda demostrar la totalidad de capacidades emprendedoras — por ejemplo en el hogar, en el trabajo y en la comunidad.

MARCO PARA COMPETENCIAS CLAVE EN UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO				
		La competencia consiste en los siguientes conocimientos, destrezas, y actitudes dependiendo del contexto:		
Domnio	Definición de la competencia	Conocimientos	Destrezas	Actitudes
8. Expresión cultural	Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones en diversos medios de expresión, incluyendo la música, la expresión corporal, la literatura y las artes plásticas ²¹ .	• Conocimientos básicos de las principales obras culturales incluyendo la cultura popular como importante testimonio de la historia humana. • Conciencia del patrimonio cultural nacional y europeo y su lugar en el mundo. • Conciencia de la diversidad cultural y lingüística de Europa. • Conciencia de la evolución del gusto popular y de la importancia de los factores estéticos en la vida cotidiana.	• Capacidad para la expresión artística a través de una serie de medios de expresión consistentes con las capacidades innatas del individuo. • Habilidad para apreciar y disfrutar con obras de arte y actuaciones basadas en una definición general de la cultura. • Habilidad para relacionar los puntos de vista y manifestaciones expresivas y creativas propias con las de otros. • Habilidad para identificar y poner en práctica oportunidades económicas en la actividad cultural.	• Una actitud abierta a la diversidad de la expresión cultural. • Deseo de cultivar una capacidad estética por medio de la expresión artística y un interés continuo en la vida cultural. • Un fuerte sentido de la identidad combinado con un respeto por la diversidad.

ANEXO 1.3. Rubrica de autorregulación del aprendizaje y la enseñanza

		1 inicial	2 En desarrollo	3 Consumado	4 Ejemplar
Competencias específicas	Comprensión oral	Con la ayuda de la maestra o compañeros de grupo logro reconocer pistas sobre información requerida en pasajes de video y de audio.	Asocio datos con palabras claves de su vocabulario sobre la información contenida en pasajes e video y de audio, dando cuenta de algunas partes del mismo.	Reconozco pistas sutiles sobre información requerida en pasajes de video y de audio, además hago inferencias válidas del mismo.	Reconozco fácilmente la información requerida en pasajes de video y de audio y hago inferencias válidas constantes.
	Expresión oral	Necesito invitaciones constantes a utilizar el inglés para comunicarme con mis semejantes dentro del contexto escolar, logrando elaborar oraciones completas a partir del apoyo docente.	Hago uso del inglés para comunicarme con mis semejantes dentro del contexto escolar, únicamente cuando el docente me pregunta.	Hago uso del inglés para comunicarme con mis semejantes dentro del contexto escolar.	Con facilidad entablo conversaciones en inglés para comunicarme con mis semejantes dentro del contexto escolar.
	Comprensión escrita	Leo con poca con muchas interrupciones para entender el texto. . Regularmente no respeto los signos de puntuación y no tengo una pronunciación aceptable de acuerdo al vocabulario enseñado. Disipo mis dudas del nuevo vocabulario encontrado con la ayuda del docente y el uso permanente del diccionario.	Leo con poca fluidez, claridad. Regularmente no respeto los signos de puntuación y no tengo una pronunciación aceptable de acuerdo al vocabulario enseñado. Disipo mis dudas del nuevo vocabulario encontrado con la ayuda del docente y el uso permanente del diccionario.	Leo con fluidez y claridad. Respeto los signos de puntuación y tiene una pronunciación aceptable de acuerdo al vocabulario enseñado. .Disipo mis dudas del nuevo vocabulario encontrado con el uso permanente del diccionario y la ayuda del docente	Leo con fluidez y claridad. Respeto los signos de puntuación y tiene una pronunciación aceptable de acuerdo al vocabulario enseñado. .Disipo mis dudas del nuevo vocabulario encontrado sin la ayuda del docente.

	Expresión escrita	Tomo nota atenta sobre aquellos términos que desconozco procurando buena ortografía en la escritura de las palabras trabajadas a lo largo del periodo. Elabora escritos elaboraos en los que Relaciono acciones de la vida diaria con mi rutina personal, haciendo énfasis en el tiempo del día en que las llevo a cabo.	Tomo nota sobre aquellos términos que desconozco y fortalezco mi grado de comprensión a partir del inicio en el uso del diccionario en la escritura de las palabras trabajadas a lo largo del periodo. Elaboro escritos en las que relaciono acciones de la vida diaria con mi rutina personal teniendo en cuenta el tiempo del día en que las llevo a cabo.	Uso constantemente el diccionario para escribir las palabras trabajadas a lo largo del periodo. Hago uso del diccionario con frecuencia para elaborar oraciones en las que relaciono acciones de la vida diaria con mi rutina personal.	Requiero apoyo del adulto con devoluciones constantes sobre mi ortografía en la escritura de las palabras trabajadas a lo largo del periodo. Requiero ayuda en la construcción de oraciones completas en las que relacione acciones de la vida diaria con mi rutina personal, y haga énfasis en el tiempo del día en que las llevo a cabo.
Criterios de autorregulación	Organización	No organizo mi aprendizaje, voy haciendo a medida en que se me plantean las tareas. Organizo mi tiempo, me propongo metas y las cumplo. No establezco prioridades para mis actividades de aprendizaje.	Organizo mi aprendizaje. Organizo mi tiempo, me propongo algunas metas aunque no siempre las cumpla. Establezco algunas prioridades para mis actividades de aprendizaje.	Organizo mi aprendizaje de forma efectiva. Organizo mi tiempo, me propongo metas y las cumplo. Establezco prioridades para mis actividades de aprendizaje	Organizo mi aprendizaje de forma efectiva y sistemática Organizo eficientemente mi tiempo, me propongo metas y las cumplo siempre. Establezco retos y prioridades para mis actividades de aprendizaje
	Auto- evaluación	No conozco cuales son los métodos de aprendizaje con los que prefiero aprender.	Tengo alguna idea de cuáles son los métodos de aprendizaje con los que prefiero aprender, aunque no	Conozco cuales son los métodos de aprendizaje con los que prefiero aprender.	Conozco cuales son los métodos de aprendizaje con los que prefiero aprender y los uso para aprender más

		No considero la auto evaluación de mis metas y objetivos logrados. No tomo en consideración la retroalimentación provista por otras personas (colegas, docentes u otros), ni hago ajustes a mis estrategias para obtener mis metas.	los use. Algunas veces tomo en consideración la auto evaluación de mis metas y objetivos logrados. Tomo, algunas veces en consideración la retroalimentación provista por otras personas (colegas, docentes u otros), hago algunos ajustes a mis estrategias para obtener mis metas.	Considero la auto evaluación de mis metas y objetivos logrados. Tomo en consideración la retroalimentación provista por otras personas (colegas, docentes u otros), hago ajustes a mis estrategias para obtener mis metas.	eficientemente. Considero sistemáticamente la auto evaluación de mis metas y objetivos logrados. Siempre tomo en cuenta la retroalimentación provista por otras personas (colegas, docentes u otros), hago todos los ajustes necesarios a mis estrategias para obtener mis metas.
	Proactividad	No conozco oportunidades de aprendizaje ³⁷ disponibles para mis necesidades de aprendizaje.	Conozco algunas oportunidades de aprendizaje disponibles para mis necesidades de aprendizaje.	Conozco cuales son las oportunidades de aprendizaje disponibles para mis necesidades de aprendizaje.	Conozco cuales son las oportunidades de aprendizaje disponibles para mi nivel de inglés y busco proactivamente nuevas oportunidades de aprendizaje.

³⁷ Nos referimos a oportunidades de aprendizaje del idioma, ya sean cursos gratis en línea, MOOCs, comunidades de aprendizaje, posibilidades de intercambio lingüístico, blogs educativos, recursos didácticos entre otros.

Competencias comunicacionales y de resolución de problemas		No utilizo las herramientas TIC de manera interactiva para hacer trabajos en colaboración con otros colegas. No hago uso de mis habilidades lingüísticas (orales y escritas) de forma efectiva, responsable y reflexiva.	Utilizo las herramientas TIC de manera interactiva para hacer trabajos en colaboración con otros colegas. A veces hago uso de mis habilidades lingüísticas (orales y escritas) de forma efectiva.	Utilizo las herramientas TIC de manera interactiva para hacer trabajos en colaboración con otros colegas. Hago uso de mis habilidades lingüísticas (orales y escritas) de forma efectiva, responsable y reflexiva.	Utilizo sistemáticamente las herramientas TIC de manera interactiva para hacer trabajos en colaboración con otros colegas. Siempre hago uso de mis habilidades lingüísticas (orales y escritas) de forma efectiva, responsable y reflexiva.
		Prácticamente no utilizo las TIC para buscar recursos de aprendizaje. (solamente información). Utilizo las Tic de forma adecuada para encontrar información. Muy pocas veces las utilizo para, comprender y transmitir información nueva. Casi no uso las herramientas TIC de manera interactiva y/ o trabajos de colaboración con colegas..	Utilizo las TIC para buscar recursos de aprendizaje algunas veces. Utilizo las Tic de forma adecuada para encontrar y comprender información nueva. Algunas veces utilizo las herramientas TIC de manera interactiva y/ o trabajos de colaboración con colegas..	Utilizo las TIC para buscar recursos de aprendizaje Utilizo las Tic de forma adecuada para encontrar, comprender y transmitir información nueva. Utilizo las herramientas TIC de manera interactiva y/ o trabajos de colaboración con colegas.	Utilizo las TIC para buscar recursos de aprendizaje eficientemente. Utilizo las Tic de forma adecuada para encontrar, comprender y transmitir información nueva a un público más amplio que mis colegas de la escuela.. Utilizo las herramientas TIC de manera interactiva y/ o trabajos de colaboración con colegas dentro y fuera de la escuela.

Fuente: elaboración propia

ANEXO 1.4. Elementos para la gestión y diseño de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA)

COMPONENTE	DEFINICIÓN	FORMAS DE USO
GESTIÓN DEL AVA	Se define como la estructuración e integración de los diferentes entornos que constituyen un AVA.	La gestión del AVA se plasma en la organización de las actividades dentro de entornos ya previstos en soportes diseñados como AVA y que implican la elección por parte del docente de los dispositivos a ser utilizados.
Elección de los soportes o plataformas.	Se entiende a las plataformas o herramientas en sistemas de cómputo que brindan apoyos diversos a la gestión de ambientes virtuales.	Son de características públicas o privadas. Desarrollados por empresas o bien por las mismas IES.
Previsión de las formas u composición de los espacios.	Previsión sobre el espacio físico o virtual del ambiente de aprendizaje.	
Integración en cada entorno del ambiente de aprendizaje de los contenidos y recursos que facilitan su función.	Diseño instruccional o tecnopedagógico.	Las formas en que se van estableciendo relaciones entre la plataforma del sistema de cómputo, el currículo así como la comunicación en el AVA.
Generar las regulaciones y condiciones que faciliten las interacciones de los participantes en un AVA.	Perspectiva y/o modelo psicopedagógico	Las de referencia del docente o institución educativa

COMPONENTE	DEFINICIÓN	FORMAS DE USO
DISEÑO DEL AVA	El término refiere a la construcción del espacio educativo-virtual.	
El entorno digital como la tercera dimensión agregada al entorno natural y urbano.	El entorno virtual surge como un entorno de interrelaciones sociales distinto de los espacios natural y urbano. En este caso se denomina ciberespacio al contexto donde estamos y no estamos dentro así como por los símbolos que se generan en la interacción con el otro. Se caracteriza por ser un espacio post-biológico.	Algunas de sus expresiones podrían ser como: Campus virtual. LMS. CMS. LCMS
Desde su característica de diseño.	Se define como el dominio donde se manifiestan todos los campos de la actividad humana. Se trata de una acción orientada a la anticipación de lo que los educandos actuarán para aprender. Usa plataformas y plantillas de diseño.	Sus características son: -orientación de futuro -orientación a la innovación -referido al cuerpo y al espacio -orientado a la eficacia -orientado hacia la interacción entre usuario y artefacto
Desde la perspectiva comunicativa de la educación.	Son los diversos tipos de relación entre sujetos y entre sujetos y objetos así como entre sujetos y entornos. La comunicación es producción de sentidos. La comunicación parte del intercambio de información, misma que se conecta entre sistemas gracias a las interacciones entre sujetos.	Desde la perspectiva de los procesos comunicativos tendríamos que observar los espacios de: -información (presentación de diversos insumos a procesar) -producción (herramientas y dispositivos para el procesamiento de la información) -interacción (la disposición de las situaciones por las que los sujetos intercambian

		información de todo tipo) -exhibición (Espacio de circulación de los productos del aprendizaje para su socialización) En todos los espacios interviene el docente por medio del diseño.
Desde la perspectiva de sistemas.	Son las relaciones entre sujetos y entre sujetos y objetos. Lo que da sentido a un sistema educativo presencial o a distancia son las relaciones que se operan.	

COMPONENTE	DEFINICIÓN	FORMAS DE USO
GESTIÓN DEL APRENDIZAJE	Supone interacciones dentro del AVA. Proceso en que la gestión del docente es mediación para que los educandos aprendan. El docente requiere de competencias para interpretar los productos e interacciones para que los educandos aprendan.	Refieren al modelo psicopedagógico de referencia del modelo educativo. Se podría considerar que habría tantas formas de gestionar el aprendizaje como modelos pedagógicos existen.

Fuente: elaboración propia