

Otros títulos de Ediciones
Normalismo Extraordinario

4. Cecilia Ortega Díaz
Catalina Mendoza Rivas
coordinadoras
Aristas en la formación docente
(ensayo)

5. Varios autores
*Experiencias y desafíos en torno a la
práctica educativa: el trabajo docente
durante la formación inicial*
(propuesta didáctica)

6. Alicia Isabel Cruz Cedillo
coordinadora
*Propuestas didácticas: experiencia y
reflexiones sobre el camino andado*
(propuesta didáctica)

7. Blanca Estela Solalíndez
Aranda
coordinadora
*Sentidos y perspectivas desde la
formación inicial y continua*
(ensayo)

8. José Javier Rodríguez Vallejo
El polvo de los libros olvidados
(relato)

La formación de los futuros docentes es un tema polisémico que se revisa de manera constante por los académicos y profesionales de la educación normal. Este texto da muestra de las experiencias en los últimos años, en la aplicación de planes y programas de estudio, así como de las estrategias que se abordan y el impacto en la formación de estudiantes. Las reflexiones emitidas por los docentes permiten reconocer cómo deconstruyen discursos y construyen nuevas experiencias en su quehacer.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN

GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Alicia Dávila Gutiérrez | compiladora

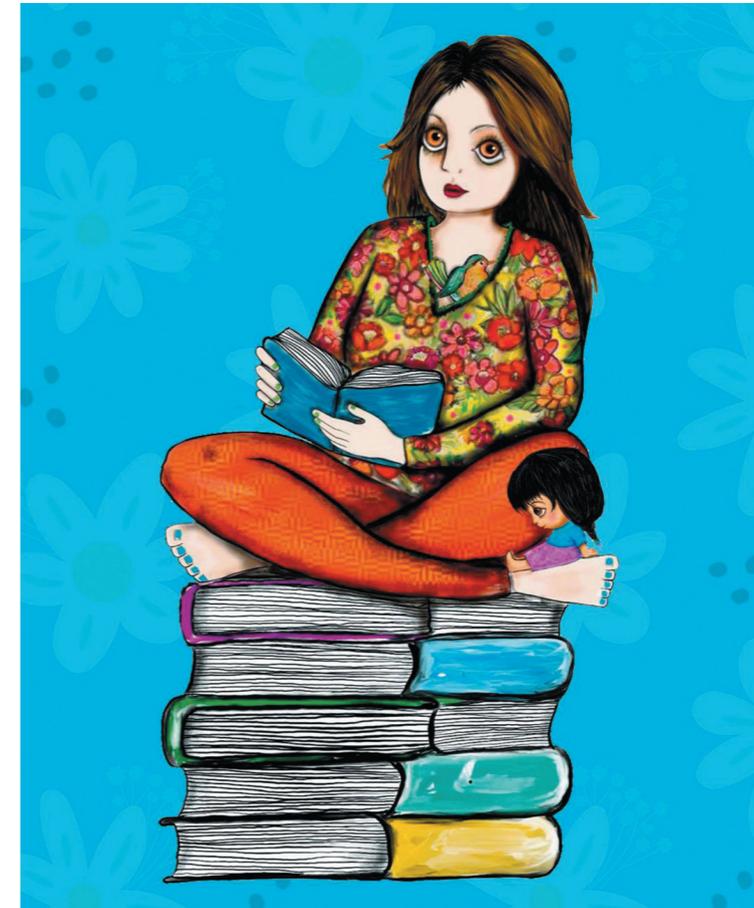
9
Sinergia: docencia y experiencia

ENSAYO

Alicia Dávila Gutiérrez

compiladora

Sinergia: docencia y experiencia



Ediciones Normalismo Extraordinario

9

Alicia Dávila Gutiérrez, compiladora de este libro, cuenta con 26 años de servicio. Es doctora en ciencias de la educación, maestra en educación matemática y licenciada en educación media en el área de matemáticas. Cuenta con Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y es líder del Cuerpo Académico en Formación ENI-CA-1 Pensamiento Matemático y Competencia Didáctica.

Imagen de portada: Patricia Romero Arce

Sinergia:
docencia y experiencia

Alicia Dávila Gutiérrez
compiladora

Sinergia:
docencia y experiencia

Ediciones Normalismo Extraordinario

Sinergia: docencia y experiencia

Primera edición, 2020

D. R. © 2020 Alicia Dávila Gutiérrez, compiladora

D. R. © 2020 Alicia Dávila Gutiérrez, Belbl Ángel Ángeles Reyes, Claudia Elena Domínguez Porcayo, Estela Martínez Torres, Isabel Monroy Plata, Januario Víctor Manuel Bautista Garduño, Mariana López Victoriano, Pedro Gómez Conzuelo, Raúl Sánchez Ortega y Xóchitl López Cano, por textos

D. R. © 2020 Ediciones Normalismo Extraordinario

ISBN volumen: 978-607-8776-18-4

ISBN obra completa: 978-607-9064-23-5

Impreso y hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

Consejo
Nacional
de Autoridades de
Educación Normal
CONAEN

GOBIERNO DEL
ESTADO DE MÉXICO



Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
Director General de Educación Superior
para el Magisterio

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional del Estado de México

Gerardo Monroy Serrano
Secretario de Educación

Maribel Góngora Espinosa
Subsecretaria de Educación Superior y Normal

Edgar Alfonso Orozco Mendoza
Director General de Educación Normal

Mary Carmen Gómez Albarrán
Directora de Fortalecimiento Profesional

Marco Antonio Trujillo Martínez
En suplencia del Subdirector de Escuelas Normales

Alonso González Bastida
Encargado del Despacho de la Dirección
de la Escuela Normal de Ixtlahuaca

ÍNDICE

Presentación <i>Alonso González Bastida</i>	15
Introducción <i>Alicia Dávila Gutiérrez</i>	17
El aula-taller de geometría. Fundamentos curriculares y didácticos <i>Alicia Dávila Gutiérrez</i> <i>Mariana López Victoriano</i> <i>Xóchitl López Cano</i> <i>Isabel Monroy Plata</i>	23
Evaluar con aprendizaje mixto (Blended Learning) <i>Claudia Elena Domínguez Porcayo</i>	47
Hacia la formación de comunidades de práctica entre estudiantes; el caso del trayecto de práctica profesional y las actividades de acercamiento a la práctica <i>Pedro Gómez Conzuelo</i> <i>Belbl Ángel Ángeles Reyes</i> <i>Estela Martínez Torres</i>	57
Escuela normal híbrida , experiencias docentes <i>Januario Víctor Manuel Garduño Bautista</i>	73
El acompañamiento en la formación de docentes. Una estrategia en la práctica profesional <i>Belbl Ángel Ángeles Reyes</i> <i>Pedro Gómez Conzuelo</i> <i>Estela Martínez Torres</i>	83
Las relaciones pedagógicas en la configuración de sujetos desde sus circunstancias de realidad <i>Raúl Sánchez Ortega</i>	109

*Para nuestra comunidad escolar y todos aquellos
interesados en la formación docente*

En cuestiones de cultura y saber,
sólo se pierde lo que se guarda; sólo
se gana lo que se da.

Antonio Machado

PRESENTACIÓN

Alonso González Bastida

La educación mexicana se enfrenta a grandes cambios y retos, lo que nos obliga a volver la mirada al magisterio y su necesaria profesionalización para, desde ahí, replantear el papel que juegan los formadores de docentes. En este contexto, reconocemos la necesidad de construir un nuevo perfil docente, que sea capaz de reflexionar e investigar su realidad educativa inmediata y, en consecuencia, intervenir en ella con acciones pedagógicas más eficientes.

La investigación sitúa al docente frente a las problemáticas y temas actuales y, hace de su experiencia y de su práctica pedagógica, un espacio de reflexión enfocado en su realidad inmediata: sus alumnos, sus cursos, su escuela, su profesionalización, la organización institucional, en suma, su mundo de vida. La investigación y la reflexión permite, además, un constante proceso de mejora que impacta de manera positiva en el fenómeno formativo de una institución de educación superior como lo son las escuelas normales.

En este contexto, el grupo colegiado que conforma la Escuela Normal de Ixtlahuaca (ENI) desde hace 40 años reconoce la posibilidad de dialogar, investigar, reflexionar y construir propuestas didácticas para fortalecer el aprendizaje. Compromiso reflejado en esta publicación.

El hilo conductor de este producto editorial giró en torno a la sinergia, término usado inicialmente por la fisiología para referirse a comportamientos biológicos y químicos, pero que

es retomado desde la sociología para describir las relaciones sociales en un sentido positivo como resultado de la suma de factores e influencias afortunadas, como, en este caso es el resultado del trabajo colaborativo de nuestra planta docente en torno a proceso de investigación y reflexión. *Sinergia: docencia y experiencia* es, sin duda, un resultado superior a la suma de las particularidades que la integran porque están dando voz a la Escuela Normal de Ixtlahuaca.

Sinergia: docencia y experiencia está integrada por seis ensayos creados por un grupo de maestros, a partir de diversas experiencias y reflexiones, fruto de su participación en varios proyectos académicos e investigación educativa.

La obra forma parte de Ediciones Normalismo Extraordinario, cuyo objetivo es producir, editar y publicar escritos de profesionales de la educación. El proyecto lo coordina la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), a través de la Dirección General de Educación Normal (DGEN) y la Dirección de Fortalecimiento Profesional (DFP).

INTRODUCCIÓN

Alicia Dávila Gutiérrez

La sinergia que se promueve en las Escuelas Normales del Estado de México por la Dirección General de Educación Normal (DGEN), la Dirección de Fortalecimiento Profesional (DFP), en coordinación con la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), encuentra su máxima expresión en nuestras instituciones, donde la comunidad académica enfrenta y supera los desafíos que implica la formación de docentes.

Los profesores de las Escuelas Normales (EN) aportamos toda nuestra experiencia y preparación en la formación inicial, pues se nos encomendó la formación del futuro docente, desarrollar en él las competencias profesionales para la docencia. Promoviendo “la adquisición de saberes disciplinares, el desarrollo de habilidades y destrezas, la interiorización razonada de valores y actitudes, la apropiación y movilización de aprendizajes complejos para la toma de decisiones, la solución innovadora de problemas y la creación colaborativa de nuevos saberes, como resultado de su participación en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales” (SEP, 2018).

La docencia es una función compleja que implica que el maestro no sea un simple transmisor de conocimientos (aunque nunca lo ha sido), que fundamenten su práctica con las aportaciones teóricas de la pedagogía, metodología, didáctica, filosofía, ética, y de los campos de conocimiento que inte-

gran la malla curricular de las licenciaturas en educación. Implica también que el docente sea un investigador educativo y concretamente un investigador de su práctica: problematice, formule planes de acción, intervenga su práctica, observe y en todo momento reflexione en torno a ella.

Así, la postura de los autores en este texto con relación a la formación es una dialéctica entre acción-reflexión; que supera la visión reduccionista de que el formador le transmite al futuro docente sólo las técnicas para una “buena enseñanza”.

Por tanto, los ensayos que aquí se presentan son el resultado de la acción-reflexión que efectuamos en nuestra práctica docente, al igual que de los proyectos académicos y de investigación que desarrollamos en colaboración con nuestros pares y estudiantes.

En estos, exponemos que los profesores somos sujetos reflexivos y agentes de cambio en la educación, capaces de brindar una formación de calidad, buscando que nuestros egresados impacten en la educación básica a partir de movilizar sus competencias profesionales para el logro de los aprendizajes esperados y el desarrollo armónico de sus alumnos.

El presente libro está integrado por seis ensayos producto de estas reflexiones en torno a un punto de vista compartido: la formación docente. En los que, se observa la forma de concretar la docencia en campos de conocimiento específicos, tales como la matemática o la evaluación del idioma inglés, mismos que se fundamenta en las didácticas específicas. Se plantean propuestas para mejorar la práctica profesional a partir de las comunidades de práctica y del acompañamiento a los futuros docentes. Se aborda la experiencia de un docente formado en otra institución de educación superior al

integrarse a la educación normal. En otro ensayo, se plantea el reconocimiento del sujeto que se forma como un ser integral. A continuación, presento los ensayos de acuerdo con su ubicación en el libro.

En el primer ensayo, *El aula-taller de geometría Fundamentos curriculares y didácticos*, se plantean los principios de esta propuesta para el trabajo docente. Su propósito es desarrollar en los estudiantes, tanto de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe como de la Licenciatura en Educación Preescolar, las competencias profesionales para atender el desafío que representa la enseñanza de la geometría en la educación básica. Se resaltan los aportes de la Didáctica de las Matemáticas, concretamente las nociones de la teoría de las situaciones didácticas de G. Brousseau (1986).

En el ensayo *Evaluar con aprendizaje mixto (Blended Learning)*, se describen los aspectos clave de este método, que tiene como características positivas: aprendizaje activo, aprendizaje autogestionado, mejor organización del conocimiento, tiempo adicional al del aula, todos los alumnos tienen voz y versatilidad de aplicación de enfoques. Se presentan las ideas y herramientas para evaluar en línea, junto con las implicaciones que conlleva tanto para los estudiantes como para el docente, así como las ventajas que tienen sobre otras herramientas.

En *Hacia la formación de comunidades de práctica entre estudiantes; el caso del trayecto de práctica profesional y las actividades de acercamiento a la práctica*, se reflexiona en torno a diversas preguntas, entre ellas: ¿cómo aplicar las comunidades de práctica en el ámbito de la práctica profesional y actividades de acercamiento a la práctica?, y ¿cuáles serían los principios

de los integrantes de una comunidad de práctica? Se expone la vivencia del “3er. Foro de análisis y reflexión de la práctica profesional. Comunidades de práctica”, en el que los estudiantes comparten sus experiencias en la práctica profesional y que a partir del cuestionamiento y diálogo profundizan en sus saberes para darles sentido.

En *Escuela Normal híbrida, experiencias docentes* se presenta una reflexión en torno a la inserción de los docentes formados en instituciones de educación superior distintas a las normales, esto es, universidades, tecnológicos, etcétera, quienes tienen que pasar por una serie de etapas para comprender la cultura de las escuelas normales, de forma tal que se ven obligados a adaptarse y desarrollar las competencias propias de la docencia. Se resalta la importancia del monitoreo constante de las condiciones y generación de nuevas prácticas tanto de los maestros universitarios como normalistas para la mejora de la calidad en la formación docente.

En el ensayo *El acompañamiento en la formación de docentes. Una estrategia en la práctica profesional*, se analiza el concepto de acompañamiento desde diferentes perspectivas, y concuerdan con la DGESPE (2012) en que es una “estrategia de formación que se centra en la práctica docente formativa, entendida como una estrategia de aprendizaje en el servicio”. Se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos para construir un modelo de acompañamiento que integra actores, espacios, momentos, un plan y consideraciones técnicas.

Para cerrar, *Las relaciones pedagógicas en la configuración de sujetos desde sus circunstancias de realidad*, se centra en el reconocimiento del sujeto (estudiante) como un ser histórico, vivo y con potencia. Transitar hacia relaciones pedagógi-

cas distintas y constructivas implica al sujeto formador el reconocimiento de los otros y reconocerse en los otros. Se enfatiza en el diálogo y la reflexión como principios en las relaciones entre los sujetos para la construcción de las prácticas pedagógicas.

Por último, invitamos a nuestros lectores a reflexionar su propia práctica, la recuperen en escritos que enriquezcan la experiencia de los formadores, favoreciendo también la cultura del diálogo académico en *pro* de elevar la calidad educativa de los futuros docentes.

EL AULA-TALLER DE GEOMETRÍA. FUNDAMENTOS CURRICULARES Y DIDÁCTICOS

Alicia Dávila Gutiérrez

Mariana López Victoriano

Xóchitl López Cano

Isabel Monroy Plata

Introducción

El aula-taller es una propuesta para el estudio de la geometría y tiene como propósito incidir en el aprendizaje autónomo del estudiante. Se está implementando tanto en el curso de Geometría como en el Taller de Geometría; en el primero, es una forma de trabajo que se incorpora desde las primeras sesiones, acorde con el enfoque didáctico de las matemáticas y atendiendo las necesidades de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. En el segundo, es un espacio extracurricular planteado para complementar la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP). El presente ensayo pretende responder a la siguiente pregunta ¿cómo podemos fortalecer la formación de los futuros docentes para que impacten con la enseñanza de la geometría en las aulas de educación básica?

En este escrito, se reflexiona que a partir de fundamentar la práctica docente es que podemos incidir en la formación inicial, por eso, aquí se presentan los fundamentos curriculares

y didácticos de la propuesta del aula-taller: se recuperan los contenidos curriculares de los cursos asociados a la geometría del trayecto formativo de preparación para la enseñanza y el aprendizaje respectivamente, de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe (Plan de Estudios 2018) y la Licenciatura en Educación Preescolar (Plan de Estudios 2012); se incorporan las nociones que aporta la didáctica de las matemáticas, principalmente las de la teoría de las situaciones didácticas y otras que son esenciales para el estudio de la geometría. Por último, se acompaña el análisis con ejemplos, que dan cuenta de cómo se ha desarrollado esta propuesta de trabajo docente en las aulas de las licenciaturas referidas que son implementadas en la Escuela Normal de Ixtlahuaca.

Fundamentos curriculares

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe, integra a su malla curricular, en el trayecto Formación para la enseñanza y el aprendizaje, cuatro cursos correspondientes al campo matemático: Aritmética. Números naturales; Aritmética. Números decimales y fracciones; Algebra; Geometría, y Probabilidad y estadística. El curso de geometría del que deriva esta propuesta para el trabajo docente, ubicado en el cuarto semestre, tiene como propósito general: “que el estudiante normalista desarrolle las competencias profesionales para atender los desafíos que presentan los contenidos en la enseñanza de la Geometría en la educación primaria” (SEP, 2018, p. 8). Los contenidos de este curso se centran en reconocer la importancia

de la geometría en la enseñanza y su vinculación con el entorno natural, las tareas que se requieren para aprenderla, las habilidades que se desarrollan, la propuesta para aprender la geometría en el aula, y actividades para aprender geometría y aplicarlas en la educación primaria.

Por su parte, en el Plan de Estudios 2012 de LEP, en el trayecto formativo Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, el campo matemático está integrado por tres cursos: a) pensamiento cuantitativo. b) forma, espacio y medida. c) procesamiento de información estadística, éste último con un enfoque investigativo. Por tanto, para preparar al estudiante normalista en la enseñanza se centran los dos primeros cursos. El curso de Forma, espacio y medida está vinculado a la geometría, y los contenidos están dirigidos a la construcción (con regla y compás) de las figuras, cuerpos geométricos, ángulos, simetría; además de analizar las propiedades de las figuras geométricas, medida de longitudes, cálculo de áreas y volumen, medida de tiempo y peso, entre otras. La última unidad está centrada en la geometría como objeto de enseñanza en el nivel preescolar, a partir del conocimiento del espacio y de la geometría desde la perspectiva del niño, desarrollo de procesos de medida en los niños, diseños de secuencias didácticas y material de apoyo para la enseñanza de la geometría.

Los cursos referidos tienen diferentes propósitos para la enseñanza y aprendizaje de la geometría; el primero aporta mayores elementos para enseñarla en las aulas de educación primaria, el segundo se centra en la enseñanza de los procedimientos para construir figuras, cuerpos y otros elementos geométricos, y únicamente la tercera unidad está dedicada a que el alumno aprenda la enseñanza en el nivel preescolar.

Los contenidos son insuficientes, al igual que el tiempo para aprender cómo enseñar la geometría en las aulas de educación preescolar o primaria, lo que constituye un problema observable en las planeaciones didácticas de los estudiantes de la LEP, quienes abordan preferentemente otros campos formativos de educación preescolar y, cuando planean el de Pensamiento Matemático, se centran en el aspecto número. El problema que también se observa es la desvinculación de la enseñanza de la geometría, tanto con el aspecto de número como con otros campos formativos, aunado a que se emplea para el aprendizaje material para que el niño observe, dibuje e identifique nombres, figuras y cuerpos geométricos; de esto se deduce la falta de elementos didácticos que tiene el estudiante para la enseñanza de la geometría.

El lugar propicio para el aprendizaje y enseñanza de la geometría es el aula-taller, en este espacio el alumno se hace responsable de su aprendizaje. También es denominado estrategia de enseñanza, situación de aprendizaje, modalidad de enseñanza, entre otros; para efectos de este escrito se considera un espacio didáctico para el estudio de la geometría, el cual no se circunscribe a un espacio áulico ni institucional, como se ha observado en este tiempo escolar determinado por la emergencia sanitaria. Ahora es un medio virtual que pone en juego la voluntad de aprender del estudiante, desprovisto a veces de las herramientas tecnológicas para acceder a su aprendizaje.

Los propósitos son recuperados del curso de Geometría de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe y modificados en los específicos para que atendiera el espacio extracurricular Taller

de Geometría que se desarrolla en el sexto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar.

General: Que el estudiante normalista desarrolle las competencias profesionales para atender los desafíos que presentan los contenidos en la enseñanza de la Geometría en la educación preescolar/primaria.

Específicos:

- Reconozca la importancia de la geometría en su formación integral.
- Analice los problemas sobre razonamiento geométrico en educación preescolar/primaria.
- Desarrolle su pensamiento geométrico.
- Diseñe situaciones didácticas.

Contenidos fundamentales de geometría

El aula-taller de geometría recupera los contenidos del curso de Geometría cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena, porque es en este espacio curricular que se considera factible desarrollar los contenidos al tiempo en que se trabaja la parte didáctica de la geometría y, por otra parte, se analizó el curso de Forma, espacio y medida de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Por tanto, se toman como fundamento de este taller los contenidos del curso de Geometría y se recuperan los de cursos anteriores y en los niveles de estudio previos. Es importante subrayar que en el aula-taller no se enseñan contenidos (estos se estudian aplicándolos), se desarrollan las habilidades y el razonamiento geométrico. Es un taller

para movilizar los objetos matemáticos: lenguaje, conceptos, proposiciones, procedimientos y argumentos (Font, Planas y Godino 2009, p. 7). Se retoman los contenidos que proponen Godino y Ruíz (2004) para la enseñanza de la geometría: ubicación espacial, figuras y cuerpos geométricos, y magnitudes y medidas. También nos precisan los contenidos: a) hechos, conceptos y principios, b) procedimientos, c) actitudes, valores y normas. En *Aprendizajes Clave para Educación Integral. Matemáticas* (SEP, 2017), en el eje temático se señalan tres contenidos principales: ubicación espacial, figuras y cuerpos geométricos, y magnitudes y medidas. (Tabla 1)

Tabla 1. Contenidos para la enseñanza de la geometría

Curso de Geometría. Licenciatura en Educación Primaria Indígena (SEP, 2018).	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué enseñar geometría en la educación primaria? • La geometría en el aula. • Materiales didácticos y actividades para practicar en el aula.
Didáctica de la Geometría para maestros (Godino, J.D. y Ruíz, F., 2004).	<ul style="list-style-type: none"> • Figuras geométricas. • Transformaciones geométricas, simetría y enseñanza. • Orientación espacial. Sistemas de referencias.
Forma, espacio y medida. Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017).	<ul style="list-style-type: none"> • Ubicación espacial. • Figuras y cuerpos geométricos. • Magnitudes y medida.

Fuente: elaboración de las autoras.

En el aula-taller se estudian los contenidos geométricos a partir de las situaciones didácticas, de las consignas; se determina un contenido a estudiar vinculado a otros. La consigna enfatiza el contenido a estudiar, por ejemplo, la Situación didáctica 1. Consigna 1. Arma con todas las piezas del tangram las figuras geométricas: triángulo, cuadrilátero, rectángulo, trapecio y rombo. En esta consigna se integra el contenido: figuras geométricas, en el que se movilizan otros como la ubicación espacial y magnitudes y medidas; esto último al construir el tangram con material durable y con dimensiones de 30 cm × 30 cm. La ubicación espacial se desarrolló al trabajar en el patio de la institución. A los estudiantes se les solicitó armar por parejas figuras que están en el catálogo del tangram, las cuales, al estar formadas por todas las piezas de este material, implicaron la visualización e imaginación espacial.

Fundamentos didácticos

La teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (1986) fundamenta la enseñanza de la matemática y en este caso la geometría; otras nociones son aportadas por especialistas en didáctica de la matemática, tales como la de transposición didáctica de Chevallard (1998), la de estudio del mismo autor, y otros que han analizado las aportaciones y herramientas de la teoría de las situaciones, como Sadovsky (2005), Ávila (2001), entre otros.

La primera noción que recuperamos es la de *situación didáctica*, la cual ha cobrado importancia en educación básica como situación de aprendizaje, sólo que un tanto desdibujada

del marco teórico del cual se originó. “Las propuestas que seleccione o diseñe deben ser conjuntos de actividades articuladas entre sí y que impliquen relaciones claras entre los contenidos y usted, con la finalidad de construir aprendizajes y que llamaremos situaciones didácticas” (SEP, 2017); en la cita se observa que en esta noción sólo recuperaron la interacción entre el docente y el medio, por lo que es un tanto distante y errónea de la noción de situación didáctica, ya que dejan de lado al sujeto que aprende y se centra nuevamente en el protagonismo de docente, el cual ha sido superado por la teoría constructivista. Por tanto, para comprender qué es una situación didáctica, se requiere recuperar la noción original que ha sido analizada por didácticos de las matemáticas quienes apoyan a la comprensión.

La producción de conocimientos matemáticos de acuerdo con Brousseau (1986) se realiza a partir de dos tipos de interacciones básicas: “a) la interacción del alumno con una problemática que ofrece resistencias y retroacciones que operan sobre los conocimientos matemáticos puestos en juego, y, b) la interacción del docente con el alumno a propósito de la interacción del alumno con la problemática”. Los dos tipos de interacciones, “sujeto/medio y alumno/docente conforman en la teoría de situaciones un sistema, es decir, que no pueden concebirse de manera independiente unas de las otras. Este sistema es la situación didáctica” (Sadovsky, 2005, p. 4). Así, se observa que una situación didáctica considera estos dos tipos de interacciones y sin éstas no es pertinente denominarla como tal. A veces se le considera al problema como la situación didáctica o, como en SEP (2017), a la interacción entre el contenido y el docente. Aunado a la existencia

de otras nociones que confluyen en una *situación didáctica* y que al considerarse podremos comprenderla y fundamentar nuestra práctica.

La concepción constructivista de Brousseau (1986) lo lleva a plantear que el alumno produce conocimiento como resultado de la adaptación a un “medio” resistente con el que interactúa. “El alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo ha hecho la sociedad humana. Este saber fruto de la adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son la prueba del aprendizaje” (citado en Sadovsky, 2005, p. 2). En matemáticas la *resolución de problemas* constituye el *medio* con el que aprende el alumno, no obstante, el problema no es sólo del tipo aritmético escolar, es decir, un enunciado, en el que “...la información que se proporciona tiene carácter cuantitativo ya que los datos suelen ser cantidades; la condición expresa relaciones de tipo cuantitativo y la pregunta se refiere a la determinación de una o varias cantidades” (Puig y Cerdán, 1988, p. 17).

En la teoría de las situaciones la noción de problema se amplía para adquirir el carácter de *medio*, y, por tanto, es todo aquello con el que el alumno interactúa para aprender; debe plantearle un conflicto cognitivo, ofrecerle resistencia, exige la movilización de los conocimientos que tiene en su *acervo de conocimiento a mano*¹, debe poner en práctica y formular estrategias, desarrollar sus habilidades, desarrollar su razonamiento. El *medio*, en el aula-taller de geometría, puede ser un problema matemático escolar o del contexto del alumno, pero también el material didáctico: a) con el que interactúa el alumno, b) que construye para que aprendan los alumnos

de preescolar o primaria, c) que construye para desarrollar su razonamiento y habilidades; como ejemplos: un software geométrico, el fichero de situaciones didácticas que diseña, la planeación para la enseñanza de la geometría en preescolar o primaria, así como la investigación que realiza para conocer cuáles son los resultados de geometría en las distintas evaluaciones (EXCALE, ENLACE, PLANEA) o para conocer y comprender la importancia de la enseñanza de la geometría, entre otros.

El *contrato didáctico* es otra de las nociones que confluyen en una situación didáctica, éste implica “las interacciones entre docente y alumno a propósito de la interacción del alumno con el medio” (Sadovsky, 2005, p. 3). La noción de *contrato didáctico* regula las interacciones entre docente y alumno, esto es, el docente que cede la responsabilidad al alumno para que interactúe con el *medio* y el alumno que acepta esa responsabilidad sin coerciones didácticas, de modo que acepta interactuar con el medio haciendo conjeturas, movilizándolo sus conocimientos, motivado internamente por el desafío que le implica esa interacción.

En el aula-taller, el contrato didáctico está implícito, pero determina hasta qué punto el docente puede intervenir una vez que se ha dado la consigna, es decir, media entre la *zona de desarrollo próximo* del alumno y la *zona de desarrollo potencial*, lo que el alumno puede aprender sin ayuda del docente y lo que puede llegar a aprender a partir del apoyo que le proporcione él.

¹“Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias previas sobre él, que son nuestras o nos han sido transmitidas por nuestros padres o maestros; esas experiencias funcionan como un esquema de referencia en forma de ‘conocimiento a mano’ (Schutz, 1974, p. 19).

El contrato didáctico en el aula-taller de geometría coadyuva a que el alumno sea autónomo, al evitar por parte del docente mayores apoyos que los necesarios. Se proporciona la consigna y de ese modo los estudiantes, posterior a comprenderla, interaccionan con el medio, no hace falta que el docente explique qué quiere que aprendan. Los alumnos aceptan interactuar con el medio porque saben que van a aprender algo, que sus conocimientos van a ser movilizados, que van a desarrollar su razonamiento y habilidades geométricas, aceptan el reto de aprendizaje y en la mayoría de las consignas hay espacio para que desarrollen su creatividad; son ellos quienes eligen la dificultad al construir, por ejemplo, con la técnica de papiroflexia, un caleidoscopio o una estrella de 20 picos.

La *situación didáctica* constituye un subsistema de la situación didáctica, es la interacción de alumno con el *medio*, a propósito de un conocimiento.

Entre el momento que el alumno acepta el problema como suyo y aquél en el que produce su respuesta, el maestro rehúsa intervenir proponiendo los conocimientos que quiere ver aparecer. El alumno sabe bien que el problema ha sido elegido para hacerle adquirir un conocimiento nuevo, pero debe saber también que este conocimiento está enteramente justificado por la lógica interna de la situación y que puede construirlo sin atender a razones didácticas” (Brousseau, 1986, citado en Sadovsky, 2005, p. 5).

En el aula-taller, el estudiante interactúa con el medio para aprender o movilizar un conocimiento, el cual está implícito; posterior a analizar el problema intercambia procesos y estrategias con sus compañeros, buscan juntos la solución.

El maestro ha propuesto el medio y sabe que el alumno logrará resolver el problema sin su ayuda, se abstiene de intervenir y de darle pistas de más. Un ejemplo, es el siguiente:

Problema: un señor quiere comprar un terreno que le han dicho que tiene 2 *tareas* de área, investigó que la *tarea* equivale a 1000 m², y posteriormente le dieron las medidas siguientes: 72.5 m de lado este, 32 m de lado norte, 75 m de lado oeste y 27.5 m de lado sur.

Consigna: calcula el área del terreno y comprueba si está adquiriendo el área que le ofrecieron.

Los estudiantes, al interactuar con el problema, primero trazaron la figura geométrica correspondiente, observaron que se trataba de un trapecio, posteriormente y después de varios intentos lograron calcular el área, aplicando el teorema de Pitágoras comprobaron que el terreno tiene el área ofrecida (2 *tareas*). El docente rehusó intervenir diciéndoles cómo resolver el problema, la mayoría de los alumnos recurrieron a la aplicación del teorema, no obstante, pudieron haber encontrado el resultado aplicando la fórmula para calcular el área del trapecio: $A = ((B+b)h) / 2$; algunos alumnos emplearon otros procedimientos y en la fase de validación se analizaron los errores que presentaron. El problema es del contexto real del estudiante e implicó movilizar el conocimiento de cálculo de áreas a través de diferentes procedimientos, los errores nos permitieron detectar las dificultades que tienen los estudiantes al aplicar fórmulas o realizar procedimientos.

Brousseau, refiere en cuanto a la *contextualización y descontextualización* del saber, que:

el matemático no comunica sus resultados tal como los ha hallado; los reorganiza, les da la forma más general posible... da al saber una forma comunicable, descontextualizada, despersonalizada, atemporal. El docente realiza el trabajo inverso al del científico, una recontextualización y repersonalización del saber: busca situaciones que le den sentido a los conocimientos por enseñar (1994 p. 65).

La noción es similar a la noción de *transposición didáctica* de Chevallard, que explica las transformaciones que sufren los objetos matemáticos al estar presentes en un sistema didáctico. “El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto al saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar” (1998 p. 5). Con esta consideración de transformación que sufren los objetos matemáticos, en el aula-taller se proponen situaciones que le den sentido a las nociones geométricas, donde el alumno las estudia de manera aplicada, por ejemplo, la noción de simetría se estudia en el geoplano y se aplica en las figuras de papiroflexia, de esta manera los conceptos son movilizados y comprendidos en contextos en los que también se les puede relacionar con otros objetos, como la perpendicularidad, congruencia y semejanza.

Uno de los roles principales del docente es la *devolución* al alumno de la responsabilidad de resolver el problema que le propone, el alumno aceptará la responsabilidad de resolver el problema libre de coerciones didácticas, esto es, motivado por el interés que le genera la interacción con el *medio*, por el reto que le implica esa interacción, porque sabe que con el problema va a aprender geometría.

El trabajo de docente consiste pues en proponer al alumno una situación de aprendizaje para que produzca sus conocimientos como respuesta personal a una pregunta y los haga funcionar o los modifique como respuesta a las exigencias del medio y no a un deseo del maestro [...] Una situación de aprendizaje es una situación donde lo que se hace tiene un carácter de necesidad en relación con obligaciones que no son arbitrarias ni didácticas. [...] No basta “comunicar” un problema a un alumno para que este problema se convierta en su problema y se sienta el único responsable de resolverlo. Tampoco basta que el alumno acepte esa responsabilidad para que el problema que resuelva sea un problema “universal” libre de preceptos didácticos. Denominamos “devolución” a la actividad mediante la cual el docente intenta alcanzar ambos resultados. (Brousseau, 1994, p. 67)

En el aula-taller, el docente propone el *medio* con el que interactuará el estudiante y abre la posibilidad para que el estudiante pueda cambiar el nivel de dificultad que se le demanda, integrar los materiales que considere más adecuados, demostrar su creatividad; se conservan los contenidos de aprendizaje y se movilizan otros acordes con las variables didácticas implicadas. Así, el alumno no se resiste a resolver el problema, lo hace suyo y el docente ha logrado el propósito de que el alumno aprenda sin obligarlo. Por ejemplo:

Situación didáctica: *Pop up*. Consigna: construye 3 tarjetas *pop up* que integren las nociones de simetría axial, central y de rotación. El contenido a estudiar es simetría, y las nociones geométricas que se movilizan son: paralelas, perpendicularidad, semejanza, congruencia, simetría axial, central, ángulo, vértice, entre otros. Esta técnica se estudia a partir de tutoriales

y los estudiantes buscan los tipos de tarjetas que se pueden construir; identifican la simetría que está implícita, la eligen acorde también a la dificultad que les representa, buscan los materiales y proceden a construirla involucrando su creatividad al hacer cambios al diseño original.

La *devolución* de la situación didáctica implica que el maestro conozca, además del contexto del estudiante, los recursos tecnológicos y materiales con los que cuenta, pues no se puede hacer la devolución con exigencias en cuanto a estos últimos; se permite a los estudiantes emplear los materiales que tienen a la mano, enfatizándoles que incluyan los contenidos a estudiar, que analicen los objetos matemáticos movilizados, así como tareas, habilidades, tipos de problema.

La *institucionalización* es otro de los roles fundamentales del docente y una fase de la situación didáctica en la que se tiene que dar un estatus al conocimiento producido por los estudiantes, identificar los objetos matemáticos que se movilaron: lenguaje, conceptos, proposiciones, procedimientos y argumentos; e identificar el tipo de tarea geométrica, habilidades que se desarrollaron, los niveles de razonamiento geométrico, el tipo de problema (de acuerdo con PISA), así como las variables didácticas que se pueden introducir.

La consideración ‘oficial’ del objeto de enseñanza por parte del alumno y del aprendizaje del alumno por parte del maestro, es un fenómeno social muy importante y una fase esencial del proceso didáctico: ese doble reconocimiento constituye el objeto de la INSTITUCIONALIZACIÓN. (Brousseau, 1994, p. 74)

La institucionalización es una de las fases que más se ha favorecido en la enseñanza tradicional, donde el maestro explicaba lo que es importante de aprender y daba incluso razones que el alumno no comprendía, por ejemplo “aprende el teorema de Pitágoras porque lo vas a requerir en geometría analítica”, esto por supuesto no tenía sentido para el alumno; con el estudio de la geometría en el aula-taller se pretende que recuperen su conocimiento del teorema y lo apliquen a la resolución de un problema si éste lo requiere, y no porque se los sugirió el docente. En la fase de institucionalización se reconocerá por qué fue importante recuperar el teorema y cómo se podría haber resuelto sin aplicarlo. Existen otras interacciones en una situación didáctica a las cuales se les ha denominado fases, momentos o situaciones. “Otro factor que facilita el aspecto de las situaciones didácticas es su clasificación. Se distinguen, entre las situaciones que se producen para su estudio experimental, cuatro tipos...” (Cantoral, 2005, p. 43), estas son:

Situación de acción, constituye también la situación adidáctica, es la fase de interacción del alumno con el *medio*, es el momento en el que el alumno acepta la responsabilidad de resolver el problema.

Situación de formulación, los alumnos interaccionan comunicando información que les apoya a resolver el problema, se permite que sean ellos quienes busquen comunicarse y que no sea impuesta por el docente.

Situación de validación, es conocida también como *puesta en común*, en esta fase, los alumnos socializan sus resultados y se puede conocer el proceso de resolución de problema, las estrategias formuladas, se detectan los errores y se busca que

el estudiante los analice para comprender su procedimiento o resultado, se enfatiza en la argumentación de resultados.

Situación de institucionalización, es destinada a establecer el conocimiento aprendido, que se formalicen en el grupo las nociones estudiadas, a reconocer las habilidades desarrolladas, el nivel de razonamiento geométrico que demandó el problema, el tipo de tareas, el tipo de problemas.

Para el estudio de la geometría también se retoma de Godino y Ruíz (2004), las *situaciones y recursos didácticos* para implementar en el aula, tales como juegos de psicomotricidad, construcción y exploración de polígonos (uso del geoplano físico y virtual en el estudio de los polígonos), actividades con el tangram, construcción y exploración de sólidos, y geometría dinámica (Logo y Cabri).

Las situaciones didácticas de geometría

Aunado a las nociones fundamentales de didáctica de las matemáticas, se incorporan otros elementos para diseñar y devolver a los estudiantes situaciones didácticas tales como tareas, habilidades y niveles de razonamiento geométrico, éstos son recuperados principalmente de la propuesta para la enseñanza de la geometría en el aula (López y García, 2008); el tipo de problema corresponde con el Programa para la Evaluación de los Estudiantes PISA (INEE-SEP, 2005).

Las *tareas* para el estudio de la geometría son: conceptualización, investigación y demostración, la interacción con el *medio* está vinculada a estas tareas, donde generalmente un problema abarca los tres tipos, pues se puede iniciar investigando,

posteriormente encontrar elementos que se tienen que conceptualizar y en un último momento demostrar.

A través de las tareas los estudiantes desarrollan sus habilidades geométricas: visuales, de comunicación, de dibujo, lógicas o de razonamiento, de aplicación o transferencia; al igual que en ellas, en los problemas se pretende desarrollar la mayoría de las habilidades. “La Geometría es una disciplina eminentemente visual” (López y García, 2008, p. 48), por lo que el primer acercamiento con la geometría puede ser visual, aunque se sugiere que esté vinculado a la manipulación de los objetos para que los alumnos los reconozcan y, en años posteriores, establezcan relaciones entre sus componentes, deduzcan propiedades.

La habilidad de *comunicación* es fundamental tanto para interpretar la información que le brinda el problema, discutir e intercambiar información con sus compañeros, justificar sus procedimientos y argumentar sus resultados.

El *dibujo* se desarrolla a partir de las reproducciones de figuras geométricas, de las vistas de un cuerpo geométrico o de bosquejos de un plano, estos dibujos se pueden realizar a partir de instrucciones verbales o escritas, de observar y representar en un plano la figura; en el dibujo el estudiante sigue estudiando las propiedades, por lo que establece relaciones entre los objetos geométricos que se movilizan.

El *razonamiento* es una habilidad integrada por otras habilidades como: la abstracción de características o propiedades de las relaciones y de los conceptos geométricos; la argumentación; la elaboración, justificación y demostración de conjeturas; seguir una serie de argumentos lógicos; identificar cuando un razonamiento no es lógico, y hacer deducciones lógicas.

La *aplicación o transferencia* consistente en resolver problemas en otro contexto distinto al geométrico escolar. La mayoría de las situaciones didácticas implican que el estudiante aplique las nociones geométricas en otro contexto que difiere del geométrico, por ejemplo, la técnica *pop up* le permite aplicar nociones de simetría, semejanza, congruencia, perpendicularidad, paralelismo, en tarjetas que puede posteriormente utilizar para el análisis del movimiento o traslación de cuerpos. Los problemas que puede resolver en su contexto son diversos, a medida que se le presentan recurre a la transferencia de los conocimientos.

Los *niveles de razonamiento geométrico de Van Hiele* (López y García 2008); además de una habilidad, el razonamiento geométrico es un proceso cognitivo en desarrollo, descrito a partir de niveles que nos apoyan tanto a efectuarlo como a identificar lo que el alumno puede hacer en cada nivel. *Nivel 1.* Descripción, el niño identifica los objetos en su totalidad y como unidades, no reconoce los componentes o propiedades. *Nivel 2.* Análisis, percibe el objeto integrado por componentes y dotados de propiedades, puede enumerar las características de manera informal a partir de manipularlo. *Nivel 3.* Clasificación (o abstracción), realiza clasificaciones lógicas de los objetos y descubre nuevas relaciones entre los componentes, aunque no es capaz de realizar razonamientos lógicos formales. *Nivel 4.* Deducción (o prueba), es capaz de realizar demostraciones formales, probar hipótesis, demostrar teoremas; por ejemplo, demostrar que dos triángulos son congruentes aplicando los criterios de congruencia LAL, LLL y ALA. Este último nivel es desarrollado a partir del nivel de educación secundaria.

La prueba PISA (por sus siglas en inglés Programme for International Student Assessment) de matemáticas señala que hay tres tipos de procesos en la resolución de problemas: reproducción, conexión y reflexión, y de acuerdo con los resultados en esas pruebas los procesos que se enfatizan en la enseñanza de las matemáticas son del tipo de reproducción, algunos alumnos pueden resolver los de conexión y un mínimo número de nuestros estudiantes pueden resolver los de reflexión. Esto apoya a analizar el tipo de procesos implicados en los problemas que proponemos en el aula y nos demanda a plantear los que ameritan un proceso de mayor complejidad.

Existen otros elementos que se han abordado de manera implícita en este escrito y que vale la pena sean tratados con mayor detenimiento, pues tienen el propósito de aportar a los docentes un marco teórico que apoye a fundamentar el estudio de la geometría en el aula, estos son: los objetos matemáticos, las nociones de variable didáctica, consigna, estudio, el uso de materiales didácticos y las técnicas que apoyan el estudio de la geometría. Los explicitados son fundamentales y se considera que para una mayor comprensión se consulte a los autores y referencias citadas.

Conclusiones

Hemos presentado el fundamento de la propuesta para el trabajo docente denominada “El aula-taller de geometría”, para subrayar la importancia de recuperar un marco curricular, didáctico, conceptual que sustenta nuestra práctica docente. El taller es un espacio de trabajo práctico y también es resultado

de nuestra experiencia docente en las aulas. Algunas de las técnicas y recursos han sido trabajadas a lo largo de nuestro servicio docente en otros niveles educativos, por tanto, las situaciones didácticas que se proponen a los estudiantes han sido renovadas y fortalecidas por los resultados de su aplicación en otros contextos.

Y, cada vez que se analiza una situación didáctica se compara en el marco didáctico su correspondencia con las nociones implicadas, ¿realmente estamos devolviendo situaciones didácticas?, lo que llamamos situación didáctica ¿lo es? Y por supuesto el análisis nos hace volver a la lectura de los fundamentos, constatar y seguir dudando de nuestras certezas. El marco de la teoría de situaciones nos invita a repensar la enseñanza y es por eso que seguimos reflexionando.

El aula-taller es un espacio didáctico, tal vez también una modalidad de aprendizaje; sea cual fuere la denominación que tenga, lo importante será que permitamos al alumno estudiar la geometría o cualquiera que sea el campo de conocimiento de manera autónoma, e impactar en el nivel educativo en el que se desempeñará primero como practicante y posteriormente como un profesional de la educación. Los fundamentos aquí expuestos constituyen un apoyo, y se abre la posibilidad de que cada docente incorpore los que considere apropiados acorde a las necesidades de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Ávila, A. (2001). El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana. *Educación Matemática*, 13(3), 5-21. <http://www.revista-educacion-matematica.org.mx/descargas/Vol13/02Avila.pdf>
- Brousseau, G. (1886). *Fundamentos y Métodos de la Didáctica de las Matemáticas*. https://www.academia.edu/7460372/Fundamentos_Brousseau
- Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro. En Parra, C., y Saíz, I. (comps.). *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*. (págs. 65-94). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Cantoral, R., Farfán, R.M., Cordero, F. Alanís, J.A., Rodríguez, R.A., y Garza A. (2005). *Desarrollo del pensamiento matemático*. México: Trillas.
- Chevallard, I. (1998). *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Font, V., Planas, N., y Godino, J.D. (25 de junio de 2009). Modelo para el análisis didáctico en Educación Matemática. En *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 1-18. https://www.ugr.es/~jgodino/eos/modelo_anadida_25junio09.pdf
- Godino, J.D., y Ruíz, F. (2004). Didáctica de la Geometría para Maestros. En Godino, J.D. (Director). *Didáctica de las Matemáticas para Maestros* (págs. 287-402). <http://www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros/>
- INEE-SEP. (2005). *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. INEE-SEP.
- López, O.L., y García, S. (2008). *La enseñanza de la Geometría. Materiales para apoyar la práctica educativa*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D401.pdf>
- Puig, L., y Cerdán, F. (1998). *Problemas aritméticos escolares*. Madrid: Síntesis.
- Sadovsky, P. (2005). *La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la Matemática*. https://www.fing.edu.uy/grupos/nifcc/material/2015/teoria_situaciones.pdf

- SEP-DGESPE. (2012). *Licenciatura en Educación Preescolar. Plan de Estudios 2012. Programa de Curso Forma, Espacio y Medida*. https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/forma_espacio_y_medida_lepree.pdf
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Matemáticas*. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- SEP. (2018). *Licenciatura en Educación Primaria Indígena con Enfoque Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 2018. Programa de Curso Geometría*. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1244.pdf>
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

EVALUAR CON APRENDIZAJE MIXTO (BLENDED LEARNING)

Claudia Elena Domínguez Porcayo

Uno de los múltiples retos que como docentes enfrentamos es que, después de dar la clase de manera presencial, designamos una tarea (la cual buscamos le permita al alumno aplicar el aprendizaje impartido en la clase), no obstante, lo que llega de casa al salón de clases muchas veces no representa el desarrollo que teníamos en mente al asignar la continuación del trabajo del aula. Si esa tarea contaba con un puntaje para la calificación, tanto el maestro como el alumno encuentran bastantes desafíos.

Por un lado, cuando los alumnos se atorán al realizar una tarea tienen diferentes opciones: pasar horas en una actividad para la que no están preparados, rendirse, pedir apoyo de un compañero, pedir ayuda del profesor en la siguiente clase (con el riesgo de perder puntos o calificación) y, en el peor escenario, hacer trampa. Por otro lado, el profesor recibe trabajos que, aunque cuenten con su guía de evaluación o rúbrica previamente asignada, en ocasiones no cubren los criterios o el desarrollo esperado; además de los trabajos copiados o con desarrollo y autoría cuestionable.

Una solución es la combinación de evaluación empleando el método de aprendizaje mixto (*Blended Learning*). Un gran número de actividades de evaluación que se realizan de manera tradicional pueden migrar al ámbito digital, sin perder su validez y confiabilidad. Además de fortalecer el proceso de

aprendizaje-enseñanza, pues se enfoca al alumno, ayuda al docente a ahorrar tiempo de calificación y de seguimiento individualizado.

Aprendizaje mixto (*Blended Learning*) un método consolidado

El Reporte *Horizont Report Educause* de 2019, el cual durante 17 años ha marcado horizontes, retos y tendencias de la tecnología para la educación superior, señala que desde 2012 los cursos diseñados con el método aprendizaje mixto (*Blended Learning*) han visto un incremento y han afianzado su desarrollo en diferentes universidades en el mundo. Este año el aprendizaje mixto (*Blended Learning*) ya no fue tratado como tendencia, sino como un método ya establecido en los estudios superiores; en cambio, este año el foro de especialistas mundiales en educación superior centró más su atención al qué y cómo llevar a cabo este método con sus diversas técnicas.

Características Positivas del Aprendizaje Mixto (*Blended Learning*)

Considerando este último punto se describirán brevemente algunas características positivas del aprendizaje mixto (*Blended Learning*) propuestas por Gruba & Hinkelman (2012) para, posteriormente, compartir algunas ideas para evaluar en línea.

A. Aprendizaje activo: este tipo de método promueve el aprendizaje colaborativo y requiere que el alumno proporcione tanto una parte del conocimiento, como su postura al respecto;

dentro de las diferentes fases o vías el alumno se enfrentará a un proceso de aprendizaje autogestionado y personal.

B. Aprendizaje autogestionado: el alumno, en este tipo de método, recibe mucha información, vínculos y guías que le permiten explorar el tema más allá de lo que se le brinda. Dentro del material es posible incluir una pequeña pregunta del tipo “¿Sabías que...?” con alguna referencia guiada. Así mismo, en el tiempo de aula se pueden compartir algunos otros autores o propuestas como comentario. Esas pequeñas guías de información permiten que el alumno comience una búsqueda individual de conocimiento y fortalezca sus habilidades del siglo XXI. Otra opción de fortalecer la toma de decisiones del alumno es por medio de lo que Weimer (2003) señala como el desarrollo de la autoconciencia del alumno. Esta alternativa proporciona al alumno diversas opciones de actividades a desarrollar para completar los contenidos establecidos del curso; así como la decisión de hacerlos en línea o presencial. Este tipo de estrategia presenta varios retos en la estructura del curso, por lo que se sugiere que primero se desarrollen dos o tres temas con el método de aprendizaje mixto (*Blended Learning*), en el cual las experiencias y las oportunidades de mejora podrán guiar al docente a estructurar un curso a la medida.

C. Mejor organización del conocimiento: Cuando planeamos un curso, diseñamos las instrucciones y vemos que los contenidos que deseamos transmitir al alumno persigan un fin de aplicación; el conocimiento, sin duda, encuentra una mejor estructuración dentro del pensamiento crítico del alumno. Como lo señala Svinicki (2020), cuando un docente pasa tiempo estructurando los contenidos, las instrucciones

y la organización del curso le da al alumno un conocimiento bien organizado. Se genera conocimiento que no sólo resulta más fácil de vincular con los aprendizajes previos, sino más fácil de recuperar cuando éste se requiere.

D. Tiempo adicional al del aula: los recursos digitales, las aplicaciones y el acceso a dispositivos ha crecido exponencialmente; las personas realizamos actividades en línea que antes sólo eran presenciales. Esa exposición a la información por medios digitales nos brinda un apoyo invaluable pues el alumno pasa, de manera natural, más tiempo de su vida “en línea”, lo cual nos permite aprovechar para brindar información de una manera atractiva. En numerosas áreas del conocimiento se han creado contenidos vinculados con aplicaciones en las que los alumnos juegan al tiempo en que van aprendiendo. Muchas de las aplicaciones para niños utilizan el principio de juego educativo, e instituciones como Khan Academy nos han mostrado que incluso las materias consideradas áridas o duras pueden ser presentadas como un juego en donde alumnos de diversas edades se integran y aprenden.

E. Todos los alumnos tienen voz: todos los docentes nos hemos enfrentado a alumnos que nunca participan en clase, pero que vemos o sabemos cuentan con las respuestas correctas, y que entregan trabajos y reflexiones que nos gustaría fueran escuchadas por todos. En este método todos los alumnos deben participar y aportar su conocimiento por diversas vías: en discusiones digitales, en exposiciones digitales individuales o grupales, así como en la creación de proyectos, de carteles o de exposiciones presenciales. Debido a la naturaleza de este método en algún punto cada alumno deberá aportar y emitir su postura respecto al tema.

F. Versatilidad de aplicación de enfoques: este tipo de método permite que el curso se diseñe acorde con las necesidades y en diversas maneras. Por ejemplo, es posible aprovechar el tiempo en línea para que los alumnos trabajen individualmente con conceptos y teoría, y el tiempo en aula para trabajar de forma colaborativa con la creación de un proyecto. También se puede realizar al revés, que el alumno desarrolle en clase la parte teórica y conceptual, con diferentes técnicas aplicadas por el maestro, y que el tiempo en línea se desarrolle por medio de un trabajo colaborativo.

Es importante señalar que dentro de este método toda actividad debe estar guiada y, hasta cierto punto, controlada por el docente por medio de la retroalimentación. Lo anterior es porque este método permite que el maestro haga uso de diferentes enfoques educativos como el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje por tareas, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en preguntas o el aprendizaje basado en casos; sin ser limitativo, más bien inclusivo.

Ideas y herramientas para evaluar en línea

Debemos reflexionar que, si estamos aplicando un método diferente en el proceso de aprendizaje-enseñanza, se debe considerar una evaluación distinta, así como herramientas acorde. Ahora bien, ¿qué evaluar y con qué herramienta digital se posible? A continuación se dan algunas ideas.

La enseñanza de conceptos, definiciones o información teórica puede llevarse a cabo por medio de la evaluación individual que a su vez podría hacerse en línea y, posteriormente,

por medio de la evaluación en pequeños grupos en el aula (se sugieren tríos o grupos de cuatro). Al asignar la lectura los alumnos deben saber que responderán evaluaciones basadas en la información asignada, pues “una de las estimulaciones más fuertes conocidas para lograr que los alumnos estudien es la inminencia de una prueba de evaluación” (Prieto, 2017).

Google Forms® y Schoology® son herramientas que nos permiten plantear preguntas de opción múltiple. En los formatos, el esquema es como una encuesta, ya que no cuenta con tiempos y el alumno puede seleccionar y cambiar sus opciones. Si elegimos la segunda plataforma podemos agregar tiempo a la actividad, así como una cantidad de oportunidades para presentar la evaluación y la calificación que queremos se registre (puntuación más alta, última puntuación o promedio de las calificaciones). Ambas revisan el examen y brindan al profesor una calificación por alumno y medias de calificación. Google Forms® sólo requiere una cuenta de correo, preferentemente de gmail; en cambio en la plataforma Schoology®, una plataforma LMS¹, se deben registrar los alumnos en un grupo o curso.

Existen temas que son un poco más complejos o con mucha información vinculada; por ello, es que en ocasiones los profesores seleccionamos videos como uno de los recursos didácticos que capten la atención con información interesante a desarrollar, discutir o revisar, previo a la presentación de un tema. Los videos, ya sean en formato MP4, en YouTube, o en algún *link*, pueden vincularse con Edpuzzle®; esta aplicación

¹ LMS: *Learning Management System*, son plataformas educativas en donde se deben de dar de alta los alumnos para crear una clase virtual.

nos permite crear un cuestionario de comprobación, mediante el cual el profesor verifica que el alumno visualizó el video y enfocó su atención en puntos clave para el vínculo con la información en clase. Las preguntas se pueden ubicar en minutos seleccionados del video y el profesor tiene la opción grabar una pequeña nota de voz que guíe al alumno a recordar o analizar su respuesta. Se permite agregar dos tipos de respuestas: a) las respuestas abiertas, que permiten que el maestro califique y que el alumno responda luego de ver todo el video sin pausas; y b) las preguntas de opción múltiple, que no permiten que el alumno avance de sección hasta contestar correctamente, si el alumno responde mal el video se regresa al segmento previo y vuelve a reproducir hasta tener la respuesta correcta. Con esta herramienta digital el docente se debe registrar y debe registrar a sus alumnos en clase virtual. La opción múltiple se autocalifica y, además, despliega un segmento donde permite verificar quién ya vio el video y quién no.

Aparte de la verificación de información el docente puede recibir retroalimentación por parte del alumno por tres medios distintos, que “le informen sobre lo que les parece más interesante e importante, sobre lo que debería profundizarse en clase, sobre lo que más les cuesta comprender, y sobre sus dudas” (Prieto, 2017). La primera opción es por medio de una encuesta en SurveyMonkey®, esta aplicación permite enviar el vínculo por redes sociales, correo o chat de una encuesta y los resultados son desplegados con gráficas. Polleverywhere® es otra aplicación para crear encuestas con la audiencia en vivo, por medio de celulares o computadoras; se puede insertar en una presentación como cierre de un tema, haciendo posible obtener información de los alumnos que permita guiar la clase

y rediseñarla de acuerdo a las necesidades específicas del grupo. En Schoology® es posible habilitar una discusión donde los alumnos respondan a las preguntas y aporten opiniones o información adicional.

Otra herramienta a emplear para brindar información adicional a nuestros alumnos es Blogger®. Esta aplicación permite compartir texto, imágenes, videos y audios para compartir ideas, información y publicar recursos de interés para los alumnos; además de invitarlos a dejar sus comentarios al tiempo de aportar.

Los portafolios virtuales, que son “una selección del trabajo de los alumnos que representan su desarrollo durante un curso” (Guzmán, 2010) permiten evaluar el desempeño. Una aplicación que permite crear carpetas con un contenido extenso es Google Drive®, en esta plataforma los alumnos pueden contar con una carpeta a donde subir tareas (ya sea desarrolladas digitalmente o como captura de pantalla), actividades de clase, trabajos grupales (la aplicación de Word en línea permite ver quién realiza cuáles cambios y quién escribe qué en un trabajo grupal, facilitando así la evaluación), exámenes en línea (plataformas LMS como Schoology®, Moodle® o Google Classroom® cuentan con secciones para realizar exámenes en línea que se autocalifican), imágenes, fotos, audios o videos (con la opción de ser creados por los alumnos), proyectos, entre otros.

Pudiera considerarse que el portafolio es sólo recopilación de información, pero en realidad apoya el desarrollo de una “cultura virtual [donde los alumnos pueden] formar una comunidad, colaborar, interactuar, y socializar en línea [transmitiendo] su personalidad por medio del Text Based

Communication” (Guzmán, 2010), además de una comunicación en tiempo real en texto, una cultura que nuestros alumnos han desarrollado a temprana edad y una habilidad que los docentes hemos ido adquiriendo por gusto o necesidad.

Comentarios finales

El método aprendizaje mixto (*Blended Learning*) tiene varios retos tales como los que ha presentado la educación a lo largo de su historia. La implementación en los diversos contextos requiere una gran voluntad por parte del docente para aplicar diferentes enfoques a su enseñanza y permitir que los alumnos desarrollen diferentes habilidades del pensamiento con el uso pertinente de herramientas a su alcance para crear una verdadera comunidad de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Educause (2019). *EDUCAUSE Horizon Report | 2019 Higher Education Edition*. <https://linhadeleitura.files.wordpress.com/2019/05/2019horizonreport.pdf>
- Gruba, P. & Hinkelman, D. (2012). *Blending Technologies in Second Language Classrooms*. Palgrave Macmillan.
- Guzmán, M. (2010). *Virtual Portfolios in Blended Learning: Assessment and Collaboration*. *Mextesol Journal*. 34, (2). https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=46
- Prieto, A. (2017). *Flipped Learning: Aplicar el modelo de Aprendizaje Inverso*. Narcea, S.A. de Ediciones.

- Svinicki, M. (2020). *How Theory, Research and Instruction Come Together in Active Learning*. The National Teaching & Learning Forum, (29) 11-12. https://www.researchgate.net/publication/339143032_How_Theory_Research_and_Instruction_Come_Together_in_Active_Learning
- Weimer, M. (2003). *Focus on Learning, Transform Teaching. Change: The Magazine of Higher Learning*, (35) 48-54. https://www.researchgate.net/publication/238401260_Focus_on_Learning_Transform_Teaching

HACIA LA FORMACIÓN DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA ENTRE ESTUDIANTES; EL CASO DEL TRAYECTO DE PRÁCTICA PROFESIONAL Y LAS ACTIVIDADES DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA

Pedro Gómez Conzuelo
Belbl Ángel Ángeles Reyes
Estela Martínez Torres

Introducción

Si entendemos a la comunidad de práctica como un grupo informal y flexible de personas que comparten intereses comunes sobre una temática en particular para solucionar problemáticas, es importante discutir la viabilidad de la estrategia en un contexto donde la norma es prioritaria para regular los espacios de trabajo, limitando con ello la comunicación y el compartir temas afines, interés y conocimientos.

Las Escuelas Normales, en especial la nuestra, ha puesto en práctica esta estrategia desde hace mucho tiempo, pero se ha considerado fuera de normatividad y por ello irregular; sin embargo, se desarrolla de manera clandestina por docentes y estudiantes en pasillos y comedores, tomando algunos tiempos escolares de clase y de oficina en el caso de los maestros o saliéndose un momento de la clase para reunirse con compañeros y construir trabajos afines, en el caso de los estudiantes. El presente documento pretende exponer y demostrar cómo las comunidades de aprendizaje encuentran y superan

las barreras de las estructuras formales en las organizaciones institucionales, para que, con cierta flexibilidad, se integren a ellas nuevos y diversos sujetos para lograr un conocimiento compartido, especialmente los estudiantes de las diversas licenciaturas que la Escuela Normal de Ixtlahuaca ofrece. Para ello se expone la experiencia del tránsito de los foros de análisis y reflexión de la práctica tradicional, en mesas de trabajo previamente determinadas y organizadas, a otro formato donde la libertad es posibilitadora de la construcción del conocimiento con las experiencias de la práctica formativa; y así orientar al futuro docente hacia la conformación de comunidades de práctica. Nos referimos al “3er Foro de análisis y reflexión de la práctica profesional. Comunidades de Práctica”, desarrollado el 16 de octubre de 2019, con los estudiantes de las licenciaturas en Educación Preescolar, en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, en Educación Secundaria con Especialidad en Español, y en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria.

Se debe resaltar que la función primordial de orientar el trabajo hacia la conformación de comunidades de práctica es el de inducir a los estudiantes a compartir conocimientos pragmáticos, que no por ello dejan de tener fundamentos teóricos, para que consideren esta propuesta en la generación de nuevos conocimientos y alternativas didácticas.

En este sentido, favorecer comunidades de práctica fortalece ampliamente los escenarios para la formación de nuevos docentes, pues los vínculos entre estudiantes y su intencionalidad de equipo contribuyen en el fortalecimiento de hábitos y valores para su participación y colaboración entre colegas.

¿Cómo se conceptualizan las comunidades de práctica?

Las comunidades de práctica nacen por necesidades de capacitación de organizaciones corporativas vinculadas a la oferta de servicios, caso Xerox y Seguros médicos (Sanz, 2019) y casos de la Caixa con sus directores de oficina y tutores virtuales (Vásquez, 2011), quienes frente a la poca efectividad de cursos formales mediados por documentos científicos y metodológicos optaron por potenciar las acciones informales que los empleados practican en espacios cotidianos: la comida, el descanso o el *coffee break*; como alternativas para la capacitación.

El concepto es acuñado por Wenger y Snyder (2000), y lo definen como un grupo de personas que se reúnen de manera informal y libre para compartir su experiencia y pasión por una empresa común. Un año más tarde, agregan que este grupo de personas comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan en conocimiento y pericia en su área a través de una interacción continua; son informales y se organizan ellas mismas, lo que no quiere decir que sean equipos sin estructura, pues la tienen y ésta se basa en establecer sus propias agendas y elegir a sus propios líderes. Vásquez (2011) deja en claro que están ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, por lo que aprenden en interacción.

John Seely Brown, citado por Sanz (2019) dice que este grupo de personas puede tener funciones y puntos de vista diferentes, pero deben estar comprometidos en un trabajo conjunto a lo largo de un periodo de tiempo significativo, durante el cual construyen objetos, resuelven problemas,

aprenden, inventan, negocian significados y desarrollan una forma para leerse mutuamente. Además, “Dicha práctica concierne un abanico muy amplio y va desde frecuentes discusiones en la cafetería hasta la solución colectiva de problemas difíciles (Wenger, 1998a; Wenger, 1998b; Wenger y Snyder, 2000)” (Vásquez, (2011), p. 53).

Por lo anterior son prudentes las siguientes afirmaciones para orientar el concepto:

- Por su naturaleza, las comunidades de práctica refieren a grupos de personas vinculadas por cualidades, características o intereses y prácticas comunes.
- Destaca como elemento central de quienes lo integran, su conocimiento, pericia y práctica para resolver problemas; es decir, la pragmática por sobre la teoría. La conformación de las comunidades de práctica deja clara la brecha entre la práctica, el trabajo cotidiano (lo que en la realidad se hace) y el aprendizaje (los contenidos o abstracciones de la práctica real), por lo que resalta entonces el hacer cotidiano por sobre lo teórico en una sociedad que da un valor particular al conocimiento abstracto y donde los detalles de la práctica cotidiana parecen irrelevantes.
- La conformación del grupo destaca por ser informal y libre, por lo que la organización por decreto, encargo u oficialidad queda fuera del concepto y alude a otro tipo de organización; en este sentido, la escuela u otra organización no se entromete en el grupo.
- Los grupos de práctica no mantienen reuniones de oficina; su interacción es propia de espacios informales como: cafeterías, comedores u otro espacio que no denote la jerarquización de los actores.

- Su estructura es definida por la comunidad misma; un líder impuesto por la autoridad no cabe en el concepto.
- Se conceptúa al aprendizaje como un fenómeno social, no como un proceso de enseñanza-aprendizaje vertical.
- El aprendizaje ocurre en la acción situada, en el momento y por necesidad del grupo.
- La forma de compartir y aprender de sus miembros puede ser cara a cara y virtualmente.

¿Cómo aplicar las comunidades de práctica en el ámbito de la práctica profesional y actividades de acercamiento a la práctica?

La Escuela Normal de Ixtlahuaca, en el ámbito de la práctica profesional y actividades de acercamiento a la práctica, de los distintos planes que se ofrecen, ha experimentado con los estudiantes diversos espacios para el análisis y la reflexión de las jornadas de práctica en las escuelas de educación básica.

Estos han sido gestionados, en un principio, siguiendo pautas académicas y formatos de interacción formales como: ponencias, informes, registros de observación, foros, mesas de trabajo y reuniones entre alumnos, docentes de la normal y docentes de las escuelas de educación básica. Sin embargo, útilmente hemos experimentado formatos cada vez más libres y de organización informal. El último foro de análisis de la práctica se realizó con un formato de carteles, a través de ellos los estudiantes, haciendo uso de su creatividad, manifestaron a través de imágenes y algunos textos los resultados de su práctica. 36 carteles fueron exhibidos en el auditorio

abierto de la Escuela Normal, donde los asistentes plantearon preguntas y comentarios a los ponentes, entablando así un diálogo de experiencias en las prácticas profesionales, en un ambiente abierto y de compañerismo estudiantil.

Con ello podemos afirmar que los objetivos fueron alcanzados porque los estudiantes compartieron sus experiencias en las actividades de práctica profesional y, mediante el cuestionamiento y diálogo, utilizaron y profundizaron saberes, propósitos y metodologías que en cada curso del plan de estudios han trabajado para dar sentido a la actividad profesional, que es la práctica en escuelas de educación básica.

La experiencia nos anima a crear espacios de mayor libertad y menor formalidad, donde los estudiantes muestren apertura para compartir experiencias, intercambiar formas prácticas en la planeación, la intervención y la evaluación, aun a pesar de pertenecer a licenciaturas distintas; ello los invita a crear sus propias comunidades de práctica.

¿Cuáles son sus componentes estructurales?

Es importante hacer notar que en la estructura de la comunidad de práctica los autores coinciden en cuatro elementos: un líder, un moderador, un relator y los miembros de la comunidad.

¿Cómo es la actuación de los participantes?

El líder: Convoca a los miembros de la comunidad, les hace notar la importancia de su trabajo, les recuerda el propósito de la comunidad y la meta propuesta.

El moderador: Tiene un papel fundamental para garantizar

el buen funcionamiento de las reuniones, da la palabra y organiza y jerarquiza los puntos a discutir.

El relator: Recupera de manera escrita los acuerdos o ideas principales.

Los miembros de la Comunidad: Mantienen una participación más o menos activa, son el cuerpo central de la comunidad.

¿Cuáles son los asuntos que trata la comunidad de práctica?

El hacer y gestión de la docencia en sus escuelas de práctica.

¿Cuáles serían los principios de los integrantes de una comunidad de práctica?

Es oportuno aclarar que la identidad de una comunidad de práctica surge de un proyecto colectivo valioso, que permita al equipo construir en autonomía y con sentido para sus miembros, en lo individual, pero también en lo colectivo.

Por ello, la organización se fundamenta en la necesidad de formar un grupo de trabajo enfocado en la solución de una problemática común, por ende, se necesita trabajar al interior de la organización para que los integrantes aporten sus conocimientos y experiencias en la solución de dichas dificultades. Esto se logra mediante la interacción constante, donde el conocimiento de todos fundamenta la propuesta para la atención de la necesidad crítica.

Se resalta que la función primordial de la comunidad de práctica es compartir conocimiento práctico, a partir del cual sea posible crear o generar un nuevo conocimiento para que el grupo pueda avanzar y obtener éxitos.

La existencia de una comunidad de práctica en un contexto de libertad favorece ampliamente los escenarios para que la flexibilidad sea posibilitadora del conocimiento en la misma organización, pues los fuertes vínculos entre los participantes y su intencionalidad de agremiación contribuyen para su efectiva participación y colaboración, asimismo, para el logro de sus objetivos comunes.

Para ello es necesario resaltar tres principios en la comunidad de práctica: flexibilidad en su organización, el sentido ético y el dejar constancia de su trabajo a partir de un producto.

a) Flexibilidad en su organización

En las comunidades de práctica la organización no es una pirámide que se mueve por relaciones de autoridad y obediencia. Por lo tanto, las intenciones de la acción de las personas que conforman la organización no están en la obediencia, sino en el significado, es decir, en el sentido que los individuos le otorgan a lo que hacen. Consecuente con lo anterior, el sentido dentro de la comunidad de práctica es una construcción colectiva de los otros significados.

Es importante recordar que la identidad de una comunidad de práctica no la define la organización, ni tampoco ella misma; la identidad de la comunidad surge de un proyecto colectivo que le da autonomía, validez y sentido para sus miembros y, por ende, para la organización. Una organización flexible augura la durabilidad y el éxito de la comunidad de práctica para alcanzar sus objetivos, pero si éstos cambian habrá la flexibilidad para cambiar también la organización del equipo.

En resumen, la organización se fundamenta en la necesidad de formar un grupo de trabajo enfocado en la solución de una problemática común, la cual está generando dificultades para obtener objetivos comunes, por lo tanto se necesita buscar al interior de la organización personas que posean conocimientos estructurados, además de experiencia en la solución de dichas dificultades; esto se logra mediante la interacción del conocimiento, estandarización de prácticas y nivelación en cuanto a la información que se tenga, relacionada con la intervención y posible solución de aquella necesidad crítica.

b) El sentido ético

Aquello que se dialoga en las comunidades de práctica no son solamente las formas de resolver los problemas en campos concretos del saber. Principalmente, lo que se dialoga son las maneras existenciales de enfrentar los problemas que nacen de lo cotidiano, esa es la fuente de su quehacer práctico; así, en las comunidades de práctica lo que más debe prevalecer son los sentidos de reconocimiento del otro, como par, en relación con la satisfacción de resolver los problemas particulares, pues aquello que aporta a las comunidades de práctica es una promesa de cumplimiento y compromiso.

La esencia de una comunidad de práctica no está primordialmente en el conocimiento, sino en la credibilidad que tienen los individuos que la conforman, en consecuencia, aparece una connotación del tipo ético y moral, al reconocerse entre ellos como guías válidos, que por sus destrezas prácticas pueden aportar a la solución de la situación problemática.

El contribuir al cuidado de las prácticas lleva implícito el sentido ético de esta propuesta, al querer *hacer las cosas bien*, de forma tal que las experiencias que allí acontecen permiten el reconocimiento de los otros y la realización de un sentido de lo humano en el que el conocimiento y la organización impacten en el ámbito de lo social. Cuidar es, fundamentalmente, entenderse con la propia existencia. Pero ese cuidado no es una preocupación eminentemente individual, se hace entre todos y se cuidan las prácticas de los otros de forma que se fortalece el sentido comunitario del actuar.

Es clave la actitud personal de los participantes de la comunidad (que incluye no sólo el interés por el tema sino el tiempo que dedica una persona en la organización), contar con un grupo coordinado que intercambia el deseo de aprender de otros y con otros, una actitud positiva hacia el trabajo colectivo, los intereses o motivaciones que cada individuo tiene al participar y las capacidades o destrezas que se pueden aportar al colectivo.

c) Dar cuenta de un producto

Las personas pertenecientes a las comunidades de prácticas conocen, intercambian y generan conocimiento en su tema y debe ser usado como referencia para la institución. En este sentido, los posibles productos serían los siguientes:

- Sistematizar experiencias que provean de buenas prácticas y lecciones aprendidas en temas relevantes para la comunidad de práctica.
- Facilitar e impulsar discusiones y reflexiones abiertas en la comunidad de práctica.

- Proveer acceso a una base de información sobre los miembros de la comunidad de práctica.
- Crear y divulgar un boletín informativo.
- Promover enlaces con otras comunidades de práctica como espacios de formación afines.
- Elaborar y validar notas conceptuales, documentos de proyectos, entre otros, y ponerlos en el escenario de discusión de la comunidad de prácticas.

¿Cuáles fueron los resultados de la experiencia?

El “3er Foro de análisis y reflexión de la práctica profesional. Comunidades de Práctica” se desarrolló en dos etapas. El propósito fue potenciar las experiencias de los estudiantes en las jornadas de observación, ayudantía e intervención realizadas durante el semestre que culmina, a fin de aprovecharlas como una forma de autocrecimiento en comunidad; eso significa que el protagonismo del foro fue el conocimiento mismo de los estudiantes que se ha venido constituyendo desde su primer semestre hasta el octavo, así como el compartir la experiencia desde la licenciatura en educación preescolar, primaria o secundaria mediante la organización de comunidades de práctica.

En la primera etapa los estudiantes dieron a conocer temas, orientaciones, problemáticas y conceptos vertidos en el informe analítico del último semestre de prácticas, con la intención de coincidir con algunos compañeros para integrar equipos de hasta 10 participantes y juntos determinar el posible tema a trabajar; la dinámica fue a manera de plática directa con los compañeros que se encontraran cerca. El lugar de trabajo

fue la explanada de la escuela, acondicionada con mobiliario mínimo, que permitiera la organización e integración de los equipos de trabajo en un tiempo de 30 minutos.

Una vez constituido el equipo de trabajo, se destinaron 15 minutos para darle una estructura a su comunidad de práctica: un líder, un moderador, un relator y los miembros comunitarios. Posteriormente los equipos destinaron 60 minutos para verter sus experiencias, problemáticas y soluciones, producto de la última jornada de prácticas apoyándose del informe correspondiente a su más reciente periodo de prácticas. Estas aportaciones fueron registradas en una relatoría.

El equipo de trabajo destinó otros 10 minutos para decidir un producto final, así como un calendario de sesiones para la construcción del producto y una fecha para la entrega. Finalmente se dieron a conocer los acuerdos tomados por cada equipo.

La segunda etapa se desarrolló durante los meses de octubre, noviembre y diciembre, con el propósito de discutir la temática seleccionada e integrar el producto comprometido en la primera etapa, con los resultados siguientes:

- El 100% de los estudiantes de las tres licenciaturas que oferta la escuela participaron en el Foro de análisis y reflexión de la práctica profesional.
- Se integraron 23 equipos de trabajo perfilados a comunidades de práctica, con nueve y diez elementos. Algunos integraron a docentes como asesores del trabajo.
- Se integraron y discutieron los siguientes temas:
 - Estrategias y evaluación de aprendizajes.
 - Estrategias que favorecen la enseñanza y el aprendizaje por medio de consignas.

- La triangulación del proceso de aprendizaje.
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje para la mejora de la planeación.
- Aprendizaje y reflexión de los estudiantes normalistas.
- Elementos fundamentales de la planeación didáctica.
- Retos de la educación básica y reflexión de la práctica.
- Atención a la diversidad y el ciclo del aprendizaje.
- Reflexión de la práctica.
- La importancia del maestro en el aula.
- El reto de la evaluación.
- La planificación didáctica en el contexto de los aprendizajes clave para la educación integral.
- Influencia del contexto en el desarrollo de la educación básica.
- El análisis de los aprendizajes esperados para los contenidos.
- La narrativa como reflexión de la práctica.
- Los elementos a considerar antes y durante la elaboración de la planeación didáctica.
- Educación socioemocional desde el contexto sociocultural.
- Influencia de los padres de familia en el proceso de aprendizaje.
- Ambientes de aprendizaje como apoyo al control del grupo.

¿Cómo impactó la estrategia en la formación de los estudiantes?

- Se fortaleció en los estudiantes la toma de decisiones con responsabilidad para el análisis de sus aprendizajes, a través de las comunidades de práctica, y con ello también se fortaleció el trabajo colaborativo.

- Se intercambiaron experiencias sobre la práctica profesional entre los estudiantes de los diferentes semestres a través de espacios de discusión, donde se recuperaron elementos y experiencias relacionadas con los procesos de formación.
- Se favoreció el proceso reflexivo de la práctica profesional en los diferentes escenarios, donde los estudiantes han enfrentado aciertos y desaciertos que posibilitan saberes.
- Se compartieron estrategias de enseñanza eficaces y soluciones a problemas de la práctica, mediante una actitud de autocrítica y compromiso profesional.
- Se creó un ambiente académico para la conformación de comunidades de práctica entre los estudiantes de las distintas licenciaturas.

Conclusiones

- Por su naturaleza las comunidades de práctica refieren a grupos de personas vinculadas por cualidades, características o intereses y prácticas comunes, donde destaca como elemento central la práctica para resolver problemas; es decir, la pragmática por sobre la teoría. La conformación del grupo debe ser informal y libre, su interacción es propia de espacios informales, su estructura es definida por la comunidad misma.
- Se resalta que la función primordial de la comunidad de práctica es compartir actividades a partir de las cuales sea posible crear o generar conocimientos para que el grupo pueda avanzar y obtener éxitos.

- Es importante crear espacios de mayor libertad y menor formalidad, para que los estudiantes muestren apretura en el compartir experiencias, intercambiar las formas prácticas de la planeación, la intervención y la evaluación, sin necesidad de pertenecer a licenciaturas distintas; esto los motiva a crear sus propias comunidades de práctica.
- Es necesario resaltar los principios en la comunidad: La organización flexible, el sentido ético y el dejar constancia de su trabajo a partir de un producto.
- Los temas y productos que dieron cuenta de las comunidades de práctica son evidencia de la viabilidad de la estrategia propuesta en la Escuela Normal de Ixtlahuaca.

REFERENCIAS

- Sanz, Sandra (2019). *Comunidades de práctica: fundamentos, caracterización y comportamiento (Tesis doctoral)*. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/667131/Tesi%20Doctoral%20Sandra%20Sanz%20Matos-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educación*, 47 (1) 51-68. <https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/244622>
- Wenger, Etienne y Snyder, William (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*. Num. 78, Páginas 139-145. <https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier>

ESCUELA NORMAL HÍBRIDA, EXPERIENCIAS DOCENTES

Januario Víctor Garduño

Introducción

Las Escuelas Normales del Estado de México se han visto envueltas en un dinamismo que ha propiciado el cambio de las prácticas tradicionales llegando a convertirse el día de hoy en Escuelas Híbridas; término que es acuñado por la mezcla de maestros normalistas y universitarios, que comparten funciones y responsabilidades, pero que difieren en sus prácticas, situación que a su vez propician riesgos positivos y negativos para las instituciones. En este sentido, es necesaria una deconstrucción de las escuelas alineada a una hibridación integrativa que construya relaciones más sanas y una mejora educativa en beneficio del ambiente laboral y la enseñanza para los estudiantes. Por estos motivos, el propósito de éste ensayo es describir, desde la experiencia, la incorporación al ambiente del magisterio viniendo de un ambiente universitario y proponer una metodología que permita integrarse de una manera eficaz a las instituciones normalistas.

Desarrollo

El profesional que se dedica a la educación no sólo debe valerse de los conocimientos teóricos, sino de la praxis, conjugando

la experiencia, la intuición e ir más allá, es decir, apropiarse de experiencias eficaces y formular determinaciones para la solución efectiva de los problemas.

En este contexto, el docente normalista se enfrenta día a día al proceso de enseñanza aprendizaje, pero existe una tendencia, de alrededor de 20 años, que ha propiciado que el método de enseñanza cambie permanentemente, porque las Escuelas Normales se han vuelto instituciones híbridas, como resultado de una combinación de normalistas y universitarios que deberían de complementarse para fortalecer el sistema educativo.

Esto último ha propiciado, según Medina (1999), la deconstrucción de los discursos sociales en sus terrenos de recreación, para comprender los sentidos y significación de las historias personales y de las trayectorias profesionales, ya que al ser instituciones de índole normalista, los maestros externos al sistema que se incorporan se ven permeados de manera inmediata a la cultura normalista, propiciando una paulatina y a veces complicada adaptación a partir de ciertos ritos, entre ellos: ceremonias cívicas, reuniones, festejos, deportes, forma de evaluación, entre otros.

Empero, parcialmente también existe un rechazo de los normalistas hacia las prácticas de los universitarios, dado que al dirigir sus prácticas profesionales a las organizaciones lucrativas, además de no contar con el porcentaje adecuado de competencias docentes, se ven, en algunos casos, rechazados.

En este contexto, el docente universitario se ve obligado a aumentar sus competencias, definidas como la capacidad para aplicar conocimientos y habilidades con el fin de lograr los resultados previstos (ISO 9000:2015). En efecto, el maestro

universitario debe cumplir con ciertos requisitos que no afecten los resultados deseados como lo son los perfiles de egreso de los estudiantes; cabe destacar que la cultura respectiva influye directamente en alcanzar o no las competencias, ya que éstas se dividen en educación, formación y experiencia, las cuales deben de monitorearse, controlarse y mejorarse de manera constante, no sólo en los universitarios, sino también en los maestros normalistas. Esto último se hace parcialmente a partir de la certificación en la norma internacional ISO 9001:2015 de las Escuelas Normales del Estado de México, pero sin llegar a tener resultados contundentes, lo que se puede observar e identificar en las problemáticas constantes y repetitivas de las instituciones.

Ahora bien, el proceso de docencia del maestro universitario que se incorpora a las Escuelas Normales pasa por tres etapas:

1. *Desconocimiento-adaptación*: Se inicia a partir del mes cero al 8. El desconocimiento propicia decisiones erróneas, lo que refiere al monitoreo continuo y realimentación específica del entorno, ya que al no contar con las competencias necesarias el resultado previsto se puede ver seriamente afectado, por ejemplo el desconocer las instalaciones, las áreas o departamentos, la forma de llevar a cabo las reuniones, la manera en que se planifican las sesiones, la forma de expresión ante un grupo y la más importante: el desconocimiento de contenidos específicos, lo que propiciaría descontento entre todos los actores, riñas, estrés, entre otros.

2. *Adaptación al medio - desarrollo*: Es la etapa que comprende entre los meses 9 y 14, en ésta el docente ya conoce, pero no es competente en la toma de decisiones, es decir, depende de un responsable o un jefe inmediato que sirve como guía, quien permite el análisis y la emisión de juicios sobre

su práctica institucional, realimentando de manera efectiva y pertinente.

3. *Comprensión-toma de decisiones efectiva*: Se centra a partir del mes 15 en adelante, dado que el maestro ya ha sido partícipe en procesos integrales o ciclos escolares completos, permitiendo entrelazar los conocimientos y vislumbrar los posibles efectos de las decisiones a tomar, procurando el bienestar institucional y social.

Estas etapas deberían tomarse como base para la construcción de un ciclo de mejora de los maestros que laboran en las Escuelas Normales, con un monitoreo constante de las condiciones y la generación de nuevas prácticas. En este sentido, a continuación, se mencionarán las prácticas determinantes para el desempeño docente en el aula:

- En primer lugar, al asignarle al docente de nuevo ingreso alguna asignatura de las licenciaturas, se propicia a su movilización, que va desde la investigación, análisis y la ejecución de las secuencias didácticas, tomando en cuenta los recursos necesarios y existentes en las escuelas, por lo que la imaginación y la creatividad jugarán un papel determinante para el desempeño del maestro.
- Ahora bien, durante la ejecución se consideran elementos como seguridad al expresarse y dominio de contenido, factores necesarios para captar la atención de los estudiantes, de modo que si no existen los elementos mencionados, la calidad del servicio se ve mermada y se crean conflictos que probablemente afecten el desempeño del docente y de los estudiantes; por estas razones toman relevancia tópicos como inteligencia emocional, solución de conflictos, liderazgo

en el aula, dinámicas de grupo, teorías del aprendizaje, didáctica general, administración pública y comunicación.

De igual manera, Cano (2005) destaca la comunicación en el texto que lleva por nombre *Cómo mejorar las competencias de los docentes*, donde alude a una serie de ideas, que aunque parecen sencillas son significativas, como: escuchar con atención a los demás (sonreír, asentir con la cabeza), intentar ser empático (poniéndose, si es preciso, en el lugar del otro), ponderar las consecuencias de nuestras frases, estudiar el mejor momento de decir algo, no utilizar palabras peyorativas y, finalmente, analizar siempre la audiencia a la que nos dirigimos; una persona tímida puede aprender a mirar a los ojos a sus interlocutores, otra persona puede poseer una personalidad arrolladora y aprender a dejar hablar a los demás.

También el uso de estrategias de enseñanza aprendizaje son de gran valor, como las mencionadas por Pimienta (2012), quien las divide en cuatro grandes estratos: estrategias para indagar conocimientos previos, estrategias que promueven la comprensión mediante la organización de la información y estrategias grupales y metodologías activas para contribuir al desarrollo de competencias; de ser usado a grandes escalas esto último, y cualquier conocimiento que se quiera adquirir, los docentes normalistas potenciarían su práctica.

Se puede trabajar del mismo modo el uso de dinámicas grupales que apuntan a producir una disposición hacia el aprendizaje, basadas en el logro de estados emocionales positivos (Banz, 2008); pueden ser improvisadas por el docente, aunque ello no debe significar improvisar sin conocer, sino percibir el medio y el momento adecuado para ejecutarlas, de otro

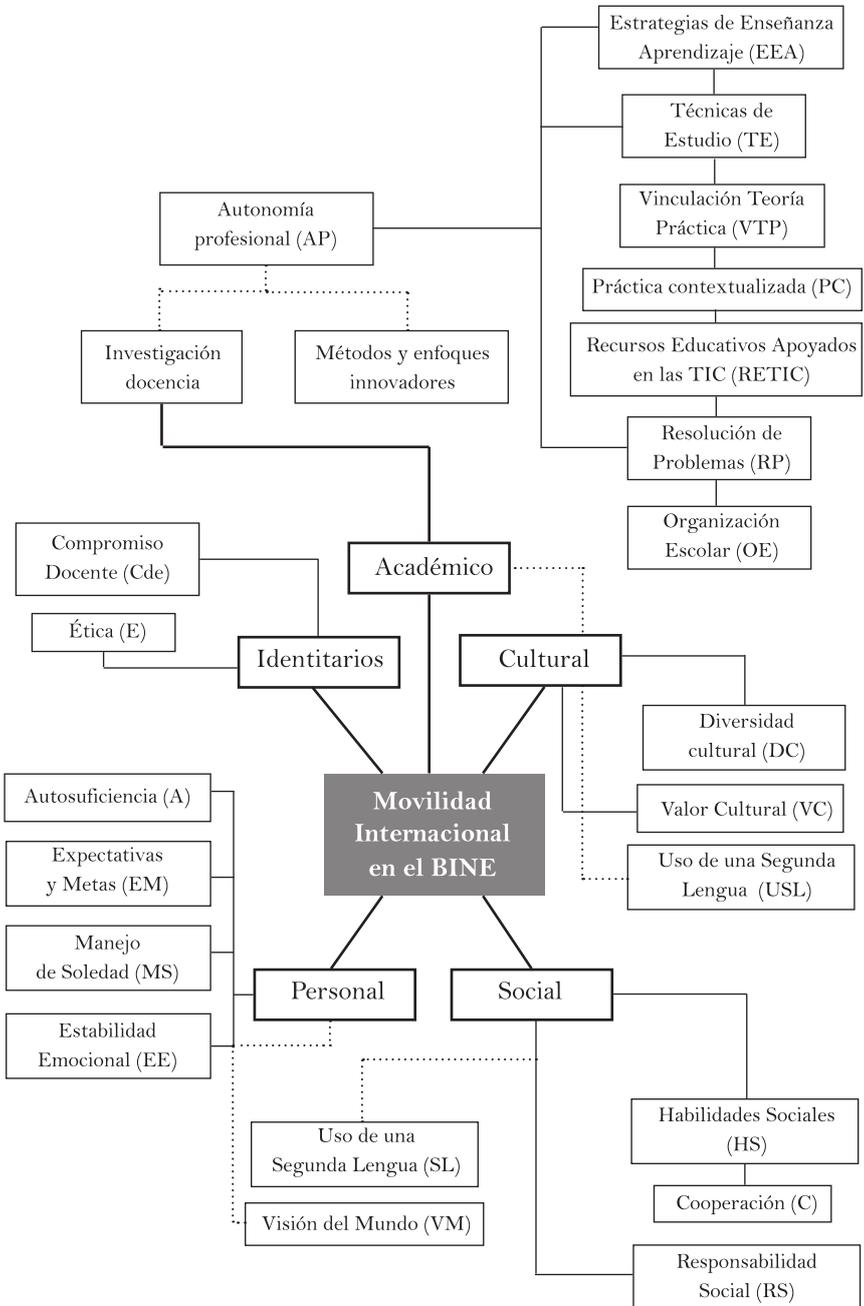
modo se tendrían efectos adversos como poner en evidencia al propio maestro o propiciar estados emocionales negativos.

Otro punto a destacar son las estancias nacionales e internacionales, retomando de Tiana (2012) mencionado en Córdoba y Vélez (2015) que la movilidad de docentes y de investigadores permite, establecer relaciones fluidas entre grupos de investigación y departamentos universitarios, lo que contribuye al refuerzo de las actividades conjuntas, al intercambio de información y a la optimización de los recursos disponibles; así mismo, favorece el conocimiento mutuo, la experiencia de trabajo en contextos diferentes y el establecimiento de conexiones que suelen perdurar en el tiempo. Sus beneficios son múltiples y este tipo de intercambios puede hacer más por la creación de un espacio común que otros modos de relación más formalizados, pero también más distantes.

Asimismo, los docentes de la Escuela Normal de Ixtlahuaca (ENI) han participado en programas de movilidad e instancias nacionales e internacionales, destacando la experiencia vivida y los conocimientos adquiridos, entre los citados están los siguientes: Manejo de *software* distinto al utilizado en la ENI, detección de oportunidades de mejora en la práctica docente, cultura de la investigación fortalecida por estímulos, distribución de las actividades co-curriculares, la influencia del entorno en los estudiantes y la planta docente habilitada en su gran mayoría en el nivel de doctorado.

Considerando que la movilidad nacional e internacional está vinculada al fortalecimiento académico, tanto docentes como estudiantes adquieren diversas competencias, las cuales se pueden dividir, según Limón y Santillana (2020), en dimensiones, categorías y subcategorías como se observa en la figura 1.

Figura 1. Diagrama de las dimensiones, categorías y subcategorías



Nota: La movilidad nacional e internacional influye de manera positiva en las competencias docentes, principalmente en las dimensiones personales, sociales, culturales, académicas e identitarias. El diagrama muestra algunos de los elementos más significativos que intervienen en la movilidad internacional en el BINE a partir de su dimensión. Fuente: Tomado de Limón y Santillana (2020, p. 8).

Por tal razón, la movilidad e instancias adquieren una mayor relevancia, dado que se vuelven prácticas necesarias a su vez relacionadas a la teoría sociocultural de Lev Vigotsky, que indica que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico cultural; se debe reflexionar sobre las implicaciones educativas de dicha teoría en los procesos de enseñanza y aprendizaje que organizamos en la escuela, pues como bien lo señala Moll (1993) citado en Chaves (2001), para Vigotsky la educación implica el desarrollo potencial del sujeto, y la expresión y el crecimiento de la cultura humana.

Hay que mencionar, además, que la práctica docente frente a los estudiantes conlleva una responsabilidad compartida, desde la parte directiva como los asignados para impartir las materias, ya que ésta depende de ocho dimensiones según (Garduño y Flores, 2005).

1. Infraestructura.
2. Servicios de la institución.
3. Organización institucional.
4. Clima institucional.
5. Proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Observación y práctica docente (OPD.)
7. Logros personales.
8. Reconocimiento del éxito personal de los estudiantes.

De lo anterior, el proceso de enseñanza aprendizaje es el que debe ser mayormente beneficiado, ya que de ahí depende alcanzar los resultados planeados; debe de ser visto como el centro, es decir, que los esfuerzos institucionales estén centrados en él.

Conclusión

Se puede mencionar que la adquisición de las competencias docentes no está referida a una sola línea de trabajo, sino a la mezcla de varias que permiten su amalgamamiento. Los estudiantes están hambrientos de prácticas nuevas, innovadoras, creativas que les permitan poner en juego todos los conocimientos adquiridos durante el trayecto curricular, así mismo deben de ser exigidos al igual que nosotros como docentes, no como opresión, sino como factores motivacionales intrínsecos y extrínsecos que permitan promover el aprendizaje basado en competencias, combinando la teoría cognoscitivista y constructivista por un bien común. Por tales motivos las competencias de los docentes titulares deben de potenciarse con fines institucionales.

REFERENCIAS

- Banz, C. (2008). *Las dinámicas grupales: una técnica de aprendizaje*. Valoras UC.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes*. <http://otrasvoceeseneducacion.org/wp-content/uploads/2018/12/C%C3%B3mo-mejorar-las-competencias-de-los-docentes-Elena-Cano-Garc%C3%ADa.pdf>

- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría socio-cultural de Vigotsky. *Revista Educación*, 25 (2), 59-65. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44025206>.
- Córdoba, M. E, y Vélez, W. (2015). El reto de la movilidad docente y los estudios generales: un estudio en dos etapas. *Ciencia y sociedad*, 40 (4) 725-744. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=870/87043449004>
- Congreso Nacional de Investigación Educativa, (págs. 1-13). México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/po-nencias/at01/PRE1180989880.pdf>
- Garduño Estrada, L. R., & Flores Lucero, A. (2005). Estudio de la satisfacción del estudiante como indicador de la calidad de la enseñanza en las Escuelas Normales del Estado de Puebla. IX
- ISO 9000:2015. Sistema de Gestión de la Calidad. Fundamentos y vocabulario. (s.f.).
- Limón Vázquez, B., y Santillana Romero, H. (2020). La movilidad docente y estudiantil. Una oportunidad de fortalecimiento curricular. El caso de una escuela Normal. *Debates en Evaluación y Currículum*. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://posgradoeducacionua-tx.org/pdf2019/A025.pdf>
- Medina Melgarejo, P. (1999). Normalista o universitario: ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? *Perfiles Educativos* (84). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13208407>
- Pimienta Prieto, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Pearson. http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf

EL ACOMPAÑAMIENTO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES. UNA ESTRATEGIA EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Belbl Ángel Ángeles Reyes

Pedro Gómez Conzuelo

Estela Martínez Torres

Introducción

En las Escuelas Normales y, sin temor a equivocarnos, en una gran parte de la educación escolarizada en todos los niveles, la prescripción del conocimiento es considerada una cotidianidad en la enseñanza que genera dependencia, lo cual limita habilidades en la toma de decisiones por parte de los estudiantes. En la Escuela Normal de Ixtlahuaca, la experiencia nos lleva a cuestionarnos por qué nuestros estudiantes, en el contexto de las prácticas y de observación, ayudantía e intervención docente, solicitan la *revisión de la planeación* con frases como: “dígame si está bien o dígame qué le cambio...”. Observamos, a manera de indicador, una formación bajo esquemas de dependencia y falta de sentido crítico, lo cual les impide tomar decisiones y enfrentar las situaciones que de ello se derivan.

Por ello, desde el área de práctica profesional, nos preguntamos constantemente *¿cómo favorecer la formación de un docente reflexivo?* y *¿qué herramientas son necesarias para que un docente mejore su práctica de manera crítica y reflexiva?*

Sin duda, tenemos claro lo que no queremos seguir haciendo, por lo que la prescripción, las respuestas inmediatas, o las

recetas/soluciones a los problemas de la práctica docente, no son opciones en nuestro trabajo de formación. Contrariamente, reconocemos la necesidad de una búsqueda acompañada de alternativas a las dificultades inmediatas de la práctica; consideramos que la suma tanto de la construcción dialogada y consensuada entre la experiencia del formador como de los conocimientos y habilidades del que se forma nos puede apoyar en la búsqueda del camino alternativo, que nos lleve a la formación de un docente reflexivo.

En el presente documento se expone la experiencia de los autores en el desarrollo de una estrategia de acompañamiento desde el área de práctica profesional, para incidir en el trabajo de los distintos cursos del trayecto formativo de Práctica Profesional y Acercamiento a la Práctica Docente, de la Licenciatura en Educación Preescolar (plan de estudios 2012) y de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español (plan 1999). Se tiene el propósito de favorecer la formación de un docente reflexivo que garantice una constante transformación y mejora en las acciones de la práctica profesional, así como proponer herramientas necesarias para que el futuro docente mejore su práctica profesional de manera crítica y reflexiva.

El documento está organizado en tres apartados: en el primero, a manera de marco conceptual, se detallan los modelos teóricos, conceptos, argumentos e ideas que se han desarrollado en relación con la estrategia; posteriormente se da a conocer el modelo de acompañamiento que orientó las acciones de docentes y estudiantes y, finalmente, se ofrecen las conclusiones a las que los autores llegaron después de la experiencia.

Esperamos que esta experiencia sea posibilitadora de discusiones y análisis de la propuesta, que redunden en la mejora de la formación de docentes desde la práctica misma y que permita la construcción y puesta en práctica de otras experiencias en nuestra institución y en otros contextos.

La práctica docente y la necesidad del acompañamiento

Hablar de práctica docente evoca la dinámica cotidiana del maestro, lo que hace, ese proceso mecánico de la acción por la acción misma en la escuela; nos referiremos a la relación cotidiana del maestro con los alumnos en el aula de clase. Esta concepción de la práctica nos lleva a pensar que el trabajo que desarrolla el maestro es simple y sin ninguna implicación analítica y mucho menos reflexiva. Si esto fuera así de escueto, formar docentes no tendría implicaciones de gran complejidad, bastaría el dominio del contenido para ejercer la docencia, desde el sentido crítico que Freire (1970) denominó “educación bancaria”, lo que nos llevaría a sólo depositar en el estudiante de la docencia los conocimientos que le auguren el éxito en su trabajo.

Por el contrario, hablar de práctica docente implica el desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer” (Davini, 2016), pero además implica un fortalecimiento constante y complejo de capacidades para la enseñanza en contextos reales, porque es sólo en el aula donde el docente las utiliza para la atención de los problemas; y se dice compleja porque la práctica contiene múltiples relaciones, definidas por Fierro, Fortoul y Rosas (2006) como dimensiones.

Por consiguiente, entendemos a la práctica como “una praxis social, objetiva e intencional” que desarrolla el maestro, en relación constante con alumnos, padres de familia y compañeros, desde una posición ambivalente, como ente cultural con valores y propósitos propios y como perteneciente a una institución con normas y reglas definidas según el modelo educativo en función, no necesariamente coincidentes. Es por ello que existe la necesidad de una estrategia de acompañamiento en estas primeras experiencias de los docentes estudiantes, para ofrecerles un soporte que les oriente en la fundamentación y toma de decisiones de su práctica en el aula y en el resto de los espacios escolares.

El acompañamiento, como aquí lo planteamos, hace referencia a una estrategia de formación que se centra en la práctica docente formativa, entendida como una estrategia de aprendizaje en el servicio (DGESPE, 2012); es una experiencia empírica y situada que integra procesos de formación y de servicio a la comunidad, donde se realizan las prácticas en las distintas modalidades mediante acciones educativas organizadas e intencionalmente estructuradas tanto académicas como de promoción de aprendizajes; es un proceso que busca fortalecer al estudiante y al acompañante, donde el primero se responsabiliza de la organización de tareas necesarias que le permitan promover la reflexión de su práctica (como la toma de decisiones para realizar los cambios necesarios de ella) y el segundo le brinda las orientaciones necesarias en dicha experiencia formativa, de manera que todo ello redunde en una constante transformación y mejora que garantice la formación de un docente reflexivo.

Formar docentes es una actividad en sí misma humanista, en tanto implica un proceso de relaciones entre sujetos que se regulan entre ellos, por lo tanto, acompañar desde un sentido tácito implica estar o ir en compañía de una u otras personas, existir junto a otra o simultáneamente con ella o, más profundamente, existir o hallarse en una persona (RAE, 2017).

En este sentido, el acompañamiento representa entonces una alternativa constante en el proceso formativo de los docentes, porque la docencia no es una labor en solitario; inicia con el trabajo que se realiza en las Escuelas Normales para la formación inicial, entre docentes experimentados y docentes estudiantes, y continua con la incorporación del nuevo profesional a su ámbito de trabajo entre colegas profesionales.

Para hablar del acompañamiento es necesario hacerlo desde distintas dimensiones pero con un sentido de integralidad, y con ello vislumbrar todas las posibilidades que ofrece: como una estrategia de formación, como un proceso que implica etapas y trabajos, como un intercambio entre el que acompaña y el que es acompañado, como el espacio y el momento de reflexión de los docentes, como una acción tutorial y como un acto de autoconfrontación.

a) El acompañamiento como estrategia

Acompañar al docente novel es una estrategia que algunos países latinoamericanos han adoptado mediante acciones específicas realizadas dentro y fuera de las escuelas, con docentes en formación y en servicio para fines diversos, en la intención de fortalecer sus competencias docentes y contribuir a mejorar la calidad de su desempeño.

En torno a ello, Boerr Romero (2010) cita diversas formas estratégicas del acompañamiento: como relación terapéutica o apoyo a las relaciones personales entre alumnos y maestro, como servicio técnico para ofrecer una serie de recomendaciones a los problemas que surgen en la práctica, como el cierre del proceso de formación y habilitación profesional que complementa capacidades y destrezas que no se completaron en la formación inicial, o como proceso de mutua formación y retroalimentación. Es una relación institucional con perspectiva horizontal, donde seguramente la pregunta central de quien acompaña es: ¿Cómo puedo ayudar al estudiante a mejorar su práctica?

Las respuestas se construyen desde el conocimiento de las necesidades, las problemáticas o las lagunas que el proceso formativo no ha atendido, pero también desde los miedos e inseguridades que el estudiante posee y que pueden ser una limitante o una alternativa que le ayude a mejorar su práctica profesional; todo depende del sentido estratégico que se construya y con el que se atienda.

b) El acompañamiento como proceso

El acompañamiento es un proceso que se planifica, organiza y dirige, teniendo en cuenta los roles de los involucrados; su finalidad es brindar oportunidades de mejora en función de las debilidades encontradas.

Comencemos por definir los roles. Si bien el estudiante es el responsable de las acciones educativas que se desarrollan en el aula, el acompañante es corresponsable en todo el proceso, por ello es importante brindar seguridad, confianza

y oportuna intervención en cada etapa, procurando en todo momento en el estudiante una práctica que impulse su desarrollo personal y profesional, pero por otro lado, es también necesaria una asesoría planificada, continua y contextualizada, que fortalezca el intercambio de ideas entre él y el estudiante en un ambiente de respeto al conocimiento de ambos. De esta manera el estudiante se asume responsable en conciencia del apoyo que el acompañamiento le brinda.

Esto representa una forma de fortalecimiento en el desempeño del estudiante que no puede surgir sólo de la buena voluntad y el sentido común, sino que parte de la necesidad de atender ya sea las áreas de actividades de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo, o al trayecto formativo de Práctica profesional (como es el caso de los planes de estudios citados) o de una necesidad/problema específica.

Para ello es esencial realizar un proceso simple y concreto. Debe iniciar con un diagnóstico que oriente la construcción de un plan de trabajo o al menos de una hoja de ruta, donde se organicen las acciones de acompañamiento.

Es necesario definir espacios, momentos, recursos de apoyo y el material bibliográfico que apuntalará el acompañamiento del estudiante, pues si bien los programas del curso orientan el trabajo, existen detalles que deben atenderse a través de acciones concretas.

Finalmente, es importante entender que el acompañamiento no se reduce a un horario de clase, sino requiere de mucha disposición para atender y guiar constantemente al estudiante, que vive atormentado en un mundo de dudas e incertidumbre.

c) El acompañamiento como intercambio

Acompañar no implica un sistema vertical de relaciones y por ende un ejercicio de poder, ni mucho menos de prescripción; contrariamente debería ser entendido como:

...un proceso de intercambio profesional, se produce a través del diálogo y a partir de la observación y el análisis del trabajo en el aula; implica poseer la capacidad para compartir y la disposición para establecer compromisos que nos ayuden a crecer juntos generando emprendimientos sociales y culturales”. (Hinostroza, 2012)

Desde esta perspectiva, quien acompaña se observa en el otro y aprende de su experiencia. En contraste, el acompañado se nutre del conocimiento acumulado y del que está en proceso de construcción por ambos.

d) El acompañamiento como acción tutorial y de asesoría

La tutoría y la asesoría parecieran dos estrategias de apoyo similares, sin embargo, hay notables diferencias entre ellas: la primera encamina sus acciones en la necesidades del estudiante, mientras que la segunda a los programas de estudio; de la misma manera, mientras que la tutoría atiende a los problemas individuales que afectan el desempeño del alumno, la asesoría ayuda a resolver las dudas o a reforzar conocimientos teóricos y metodológicos disciplinares de los cursos.

Por tal motivo, el acompañamiento, dice Mercado (2013), lo entendemos como el conjunto de acciones y discursos históricos y temporalmente situados en y a partir de los cuales se ponen

en juego los conocimientos, experiencias, valores tradiciones e intenciones formales de quien acompaña, por ello el acompañamiento que realiza el formador se asemeja al trabajo que realiza un tutor, y agrega Hinostroza (2012) que el acompañamiento es el acto de ofrecer asesoría continua, el despliegue de estrategias y acciones de asistencia técnica, a través de las cuales una persona o equipo especializado visita, apoya y ofrece asesoramiento permanente al docente en temas relevantes a su práctica. En resumen, es evidente que el acompañamiento implica acciones de tutoría o asesoría, pero no se reduce a ellas.

e) El acompañamiento como un espacio y un momento de reflexión

Desde la perspectiva de Dewey es necesario considerar a la reflexión como un proceso cognitivo activo y deliberativo que incluye creencias y conocimientos de los profesores, en este sentido, explica que “el pensamiento o la reflexión es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia” (1989 p. 171); por lo tanto, el acompañamiento es un espacio propicio para la deliberación, en el que se evalúan las acciones planeadas con relación a los resultados obtenidos, para valorar su efectividad.

Por otro lado, plantea Perrenoud, cuando cita a Lafortune, Mongeau y Pallascio (1998), que “la formación inicial tiene que preparar al futuro enseñante a reflexionar sobre la práctica, centrándose en determinados temas, establecer modelos, ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación” (2007, p. 17), situación que el

acompañante debe ser capaz de generar, y con ello, ayudar al futuro docente a construir su propio esquema de reflexión. Se reitera la importancia de que el acompañamiento se genere como un espacio y un momento donde las incertidumbres, al igual que las certidumbres, se pongan en movimiento ante la necesidad de generar una práctica profesional que se atreva a aventurar caminos y encontrar nuevas respuestas.

f) El acompañamiento como acto de autoconfrontación

Interiorizar la práctica nos da una oportunidad de identificar los fines que la orientan, es decir, involucra no sólo lo que se hace, sino qué se piensa de lo que se hace; esta intencionalidad permite que el estudiante haga conciencia, conozca y cambie su accionar de la práctica. En esta idea “se pretende que el sujeto no solo relacione lo que ya sabe de su hacer con lo nuevo que aprende, sino que trate de dar explicaciones del porqué y para qué de cada una de las situaciones” (Piña, 2003).

Las experiencias que los estudiantes tienen en las escuelas de educación básica son los escenarios de reflexión que definen una postura frente a la práctica, frente a lo que se quiere modificar o cambiar y lo que se puede implementar, a través de un seguimiento sistemático, en la medida en que se recoge la información, se analiza y se llega a conclusiones, porque de algún modo implica para el estudiante procesos de autoconocimiento.

...si el acompañamiento es ir al lado de... o estar cerca de, entonces tenemos que preguntarnos qué tanto es posible este acompañamiento en un contexto educativo que no solo es complejo

en sí mismo, sino que hoy se encuentra en un proceso amplio de reforma, de cambio curricular y de enfoques de enseñanza aprendizaje desde la educación básica hasta la educación normal. (Mercado, 2013)

En este sentido es importante reconocer que quien acompaña debe entender que el protagonista del proceso formativo es el acompañado, por lo que éste debe, en un momento determinado, asumir la responsabilidad de sus actos y de las consecuencias. Por ello, el acompañamiento debe ser visto como un acto de autoconfrontación que apela al diálogo entre pares como soporte principal de la actividad de análisis (Olbrich y Paredes, 2011).

Principios del Acompañamiento

Es necesario que se establezcan algunos principios como condiciones necesarias para la implementación del acompañamiento, con la intención de que el trabajo de formación se centre en promover una práctica en situaciones reales y cotidianas de la escuela, buscando que la indagación reflexiva que el estudiante hace de su práctica sea sobre su propio hacer y genere mejoras progresivas. Todo ello en un ambiente de respeto a la divergencia de ideas y de solidaridad entre el estudiante y quien lo acompaña.

El *acompañamiento debe darse en los contextos situados* donde se desarrolla la práctica del estudiante, porque ayuda a que sean acciones específicas que atiendan las necesidades en los contextos propios de la práctica. Por lo anterior, el acompañamiento

no ayuda si éste se ofrece desde el aula de formación normalista, pues debe trasladarse a los espacios de la actividad profesional común del docente, el salón de clase y otros espacios educativos, como los cuerpos colegiados, las academias y, actualmente, los consejos técnicos escolares. Las instituciones de educación básica son entonces el espacio ideal para un acompañamiento situado.

Es claro que formar docentes no implica la transmisión del conocimiento de manera vertical, o como un acto prescriptivo o de instrucción, contrariamente, el trabajo de formación está centrado en promover un conocimiento que responda a una situación real de la cotidianidad en la escuela y con los actores de ésta; “el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (Díaz Barriga, 2006, p. 19), desde este sentido, el acompañamiento se diversifica, pues no es sólo la instrucción del docente de la escuela normal la que prevalece en la práctica del estudiante, ya que en el contexto de la institución coadyuvan otros actores, como los maestros de educación básica, autoridades y los propios compañeros, quienes en su tiempo y en su espacio se convierten también en acompañantes.

Para el acompañamiento no se construyen actividades con intención de aprendizaje descontextualizadas, sin considerar las circunstancias que rodean al fenómeno educativo; el acompañamiento adquiere su significatividad porque representa un valor para quien se está formando, no le es ajeno, se adapta a sus circunstancias temporales y espaciales. Es de tal modo que la actuación del docente que acompaña se sitúa en un tiempo y un espacio determinado por la realidad de la práctica, no es un acto soberbio, impositivo, ni preescriptivo

porque las circunstancias y los actores de la situación inmediatamente lo impugnan.

Por otra parte, entendemos que estamos formando docentes con posibilidades de construir un equilibrio entre las disciplinas que sostienen su actuar, con los diseños más propicios para lograr los aprendizajes con sus alumnos y convertir el aula en un lugar para la generación y aplicación innovadora de conocimientos en la docencia (SEP, 2012. p. 8); por ello, el estudiante debe desarrollar capacidades para poder percibir y analizar contextos, escenarios, aprendizajes, sujetos y estilos de enseñanza, y en esa medida adquirir las mejores herramientas para tomar decisiones que vinculen los conocimientos de enseñanza con el contexto donde serán aplicados.

La investigación acción es un apoyo metodológico para potenciar habilidades para la indagación reflexiva sobre su propia práctica, desde la planificación hasta la generación de mejoras progresivas. Esta herramienta posibilita que el estudiante se posea de su práctica como un escenario de mejora constante, en un proceso permanente de autoformación.

El acompañamiento debe considerar a la investigación acción como un principio de formación y como un principio de actuación, en el sentido de entender que la práctica del estudiante no se sustenta en modelos de actuación prescriptivos sino en procesos reflexivos constantes, como plantea Latorre cuando cita a Kemmis

una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales o educativas, su comprensión sobre las mismas y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan. (1984 p. 24)

En consecuencia, quien acompaña se reconoce como un interlocutor, un observador y analista de las elaboraciones de los estudiantes, y para ello propicia los espacios para el análisis, la reflexión y reconstrucción de la práctica, sin olvidar que el protagonista es el estudiante.

El acompañamiento debe priorizar la reflexión como elemento central de una práctica formativa, incluso podemos decir que el espacio y el tiempo del acompañamiento también lo son de la reflexión. No olvidemos que la práctica en sí es compleja y para desenmarañarla se hace necesaria esta herramienta.

Hay quien afirma que la formación de una práctica reflexiva es una condición necesaria para que el estudiante pueda asumir y buscar su autonomía, pero tiene que hacerse bajo un acompañamiento que lo vaya soltando poco a poco, porque para la reflexión no sólo es necesario el buen criterio, sino también la experiencia de quien conoce el camino. Dice Perrenoud (2007) que “la condición de principiante implica, a grandes rasgos, una disponibilidad, una búsqueda de explicaciones, una solicitud de ayuda, una apertura a la reflexión”. En este sentido, el acompañamiento puede hacer uso del ciclo reflexivo de Smyth (1991) como un modelo para la reconstrucción de la práctica docente.

En otro orden de ideas, desde el punto de vista de los humanistas, la educación se debería centrar en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que requieren llegar a ser. La educación humanista se basa en la idea de que todos los alumnos son diferentes, y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás; por tal razón *el acompañamiento se debe centrar en ayudar al estudiante a su autorrealización y desarrollo integral, en un pleno respeto de sus aspiraciones y perspectiva de vida.*

La docencia se ha convertido en una profesión compleja, hoy más que nunca la sociedad exige del docente conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia. Requiere, entre otras cosas: de nuevas capacidades para enfrentar los retos actuales, así como un pensamiento más integral socialmente dado; conocer los contenidos curriculares; desarrollar ambientes de aprendizaje con especial atención en la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos; diseñar estrategias para estimular el esfuerzo de los alumnos y promover su capacidad para aprender por sí mismos y con otros, así como desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza y la iniciativa personal.

Por consiguiente, el acompañamiento habrá de concentrarse en apoyar y reconocer en el estudiante su experiencia y su saber, pero también lo convoca a incrementar su conocimiento, lo realimenta y lo provoca para ampliar su aprendizaje.

Para responder a estos ámbitos es indispensable que el docente que acompaña esté involucrado de manera profesional en la práctica del estudiante para ayudarlo a enfrentar desafíos y retos, y que observe sus logros con la conciencia de que su ejercicio docente está expuesto al cambio. Un acompañamiento humanista centra sus intenciones en el alumno.

El acompañamiento deberá darse desde una perspectiva dialógica y en continua interacción entre diferentes formas de ver la realidad, porque el diálogo es el fenómeno mediante el cual diferentes ideologías entran en conflicto. Cada expresión, a la vez que es la manifestación de la ideología de quien la plantea, se dirige también a alguien que puede o no estar de acuerdo con ella.

Específicamente, el internalizar la voz del otro significa internalizar cierto aspecto de su perspectiva o realidad, de esta manera el pensamiento reflexivo, lejos de ser una actividad individualista, es el resultado de una continua interacción entre sujetos que dialogan.

Por concientización o interiorización Freire (1985) entiende el examen profundo, a través del diálogo con otros, de la legitimidad del orden social establecido en términos del acceso a los recursos y oportunidades socioeconómicos. Este examen debe comenzar con la realidad inmediata, y desde ésta identificar las estructuras y la ideología de la opresión a nivel local, institucional y social, tomando en cuenta las necesidades e intereses vitales de los diferentes grupos sociales.

En este sentido, Bórquez (2015) plantea que la práctica pedagógica basada en la comunicación dialógica crea, a nivel individual y colectivo, inmensas posibilidades de reflexión y de acción, donde se destaca que el educador puede comprender su mundo con el fin de transformarlo, abriendo las posibilidades de la crítica y de la acción.

Una estrategia que sí resulta muy prometedora para promover una verdadera reflexión colaborativa y dialógica, es la que ofrecen las llamadas comunidades de práctica profesional.

Por consiguiente, el acompañamiento es un proceso dialógico, que para que pueda darse el acompañado y quien acompaña tienen que comprometerse empáticamente con el proceso; deben querer participar en el diálogo, con la plena confianza del uno para el otro; sin embargo, la posibilidad dialógica depende del docente que acompaña, que sepa cultivar un ambiente de respeto a la divergencia de ideas, de solidaridad entre las situaciones problema, y de esperanza de que

juntos puedan mejorar el proceso de la práctica profesional. Un proceso de acompañamiento requiere de una reflexión dialógica donde tanto acompañado como acompañante aprendan a construir conocimiento a partir de la interpretación de la relación con el mundo, con los demás y consigo mismos; además en la interrelación con las habilidades cognitivas con las que cada quien cuenta. Cabe destacar que el docente que acompaña, para este dialogo, se apoya en la narrativa que elabora al observar al educando en acción.

Apoyar la formación de docentes desde ámbitos diversos ha llevado a la búsqueda de procesos que se proyecten como acciones de formación profesional, para ello se ha intentado avanzar en la construcción de dispositivos de formación que recuperan los aportes provenientes de la investigación, pero también del propio campo de la formación profesional, motivo por el cual formarse e investigar ha llevado al encuentro de alternativas que proveen de herramientas alternas, como las entrevistas de confrontación (Olbrich y Paredes, 2011).

En tiempos recientes, en el contexto de pugna magisterial por la evaluación de los docentes, Ángel Díaz Barriga comentó que una alternativa para democratizar la evaluación del desempeño docente es el método de autoconfrontación cuyas características permite que no sólo se haga con un profesor, sino entre dos o tres profesores, claro que se refería a la evaluación en disputa. Pero considerar esta alternativa como posibilidad de análisis de la práctica implica, el reconocer el trabajo de los estudiantes como un trabajo profesional, en tanto está intencionado por las orientaciones curriculares y de su formación en contextos reales.

El acompañamiento debe llevar al estudiante a un proceso de comprensión, análisis y reflexión de su práctica en situaciones de confrontación de sus sabres construidos con otras posibilidades por él pensadas. Es importante dejar claro que la confrontación no se centra en la recuperación de puntos de vista sobre un tema, sino que les lleva a mover “esos puntos de vista”, pues no se trata sólo de opinar sobre la situación en cuestión, si no de analizar distintas alternativas de movilidad, considerando su factibilidad para llevar a la práctica.

Integración del plan de acompañamiento

El trabajo que desarrollan los estudiantes en las escuelas de práctica permite, desde un sentido académico, la articulación de los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica (DGESPE, 2012). Desde un sentido formativo la puesta en práctica permite que el estudiante fortalezca y concrete las competencias profesionales del perfil de egreso, definidas en el plan de estudios. Por ello es importante un plan de acompañamiento.

Para la integración del plan de acompañamiento se sugieren las siguientes acciones:

Clasificación de las situaciones observadas en las visitas: De la narrativa documentada, el video o por necesidad específica, el estudiante y el docente que acompaña selecciona las situaciones que considere de interés pedagógico para ser discutidas y las clasifica con base en las competencias profesionales del perfil de egreso.

Priorización de las competencias: El acompañante realiza un análisis de las situaciones clasificadas y prioriza las competencias que deben ser atendidas mediante una programación.

Programación de visitas: El acompañante define el número de visitas a la escuela de educación básica considerando la pertinencia de atención al proceso de desarrollo del estudiante.

Definición de contenidos a trabajar: El docente, con base en las situaciones/necesidades documentadas y programadas, determina la bibliografía, videografía o material de apoyo.

Determinación de las estrategias de atención: El acompañante acuerda con el estudiante las estrategias de atención, junto con lugares y fechas.

Se formaliza el plan de acompañamiento: El docente que acompaña y el estudiante establecen un compromiso de trabajo mediante la firma del plan de acompañamiento.

Escenarios de acompañamiento

Queda claro que el acompañamiento es una estrategia que favorece el aprendizaje en el servicio, por lo que debe darse en escenarios que posibiliten tener acercamiento a lo que ocurre en la práctica dentro del aula, en la complejidad de los procesos y de las relaciones que se generan; sin embargo, es necesario acceder a ella lo más cercano posible, por lo que los factores contextuales no pueden ser tratados como variables ajenas, sino como parte del acompañamiento. Ello implica la confianza de quien debe ser acompañado, por lo tanto el escenario de acompañamiento debe ser posibilitado lo más cómodo y en decisión del estudiante. Puede elegir:

Una visita en el contexto de trabajo. El primer escenario de acompañamiento es el aula de trabajo en la escuela de práctica. Es necesario que el acompañante se traslade hasta este sitio y genere espacios que no interfieran con la práctica, en completo acuerdo con el docente titular del grupo, las autoridades educativas y, principalmente, el estudiante.

El análisis de una videograbación en el contexto de trabajo. Otra posibilidad de acompañamiento es a través de videograbaciones que el propio estudiante provea como material de reflexión. El principio de selección del material a reflexionar es aquel que mejores resultados ha ofrecido en la práctica, se trata de generar reflexión y no de calificar la actuación del estudiante.

Una sesión de análisis individual. Es un momento y un espacio más acotado a la privacidad, pero que permite abrir diálogos constructivos en un principio y posteriormente la reflexión de la práctica. Se definen espacios en la Escuela Normal, lejos de otros interlocutores.

Momentos del acompañamiento

La dinámica en una sesión de acompañamiento marca una posible ruta de trabajo, no determinada, tampoco conclusa, más bien respondiendo a las necesidades de quien necesite ser acompañado, sin embargo, recoge momentos mínimos para que la estrategia de acompañamiento funcione.

Es necesario documentar la mañana de trabajo. Si el escenario es una visita en el aula de clase, el docente acompañante recupera la experiencia a partir de una narrativa que documenta, sin interferir en la dinámica del estudiante y sin abandonar el

aula para no causar interferencia o incomodidad a los alumnos del grupo, al docente titular o al mismo estudiante. Si el escenario es el análisis de una videograbación, entonces la documentación la hace el estudiante con ayuda del docente titular mediante la filmación de la etapa de la jornada de intervención que considere necesario analizar y reflexionar para mejorar. Si sólo es una sesión de análisis individual, entonces los materiales básicos de la práctica como la planeación, la carpeta de evidencia de aprendizaje de los niños o el diario del estudiante, son suficientes.

Selección del tema/problema que se pretende tratar. De la narrativa documentada, el video o algún material de la práctica, el acompañante sugiere al estudiante el tema/problema que es necesario analizar y se integra una agenda. Puede ser más de un tema/problema, todo depende del tiempo y el espacio que se disponga.

Se proponen los siguientes indicadores para la reflexión: conocimiento demostrado de las bases teóricas, metodológicas y técnicas para la actuación en el aula; capacidad de autocrítica y valoración de los propios aprendizajes; ajuste del trabajo realizado a las necesidades, realidad del aula, características del grupo, capacidad de comunicación con los alumnos y control del trabajo en el aula; dominio de los conocimientos disciplinares y científicos propios de los campos formativos; empleo adecuado de recursos didácticos, metodológicos y bibliográficos; respeto a los principios de ética profesional, tales como respeto en el trato y ausencia de conductas discriminatorias, empleo de criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias.

Desarrollo de una discusión analítica. Momento donde, a partir de preguntas orientadoras, se inicia el análisis de la situación elegida con las siguientes reglas:

- Se define con anticipación a los participantes en la discusión analítica: estudiante, docente que acompaña, docente titular del grupo, directivos de la institución.
- Es el estudiante quien primero hace uso de la palabra para explicar lo que pretendía con las acciones planeadas o realizadas y sus resultados.
- El acompañante deberá conducir sus cuestionamientos y comentarios sin connotaciones preescriptivas o desde lo que “debió hacer el estudiante”.
- Debe priorizarse el diálogo y no la confrontación entre los asistentes.
- No divagar en los temas propuestos, ni atender lo no programado en la agenda.
- No fincan culpabilidades, sino alternativas a los temas/problemas.

Momento de acuerdos y tareas. La discusión analítica tiene que proveer de conclusiones claras para los estudiantes, no necesariamente con respuestas a los cuestionamientos planteados. Estas conclusiones dan oportunidad a tomar acuerdos que reorienten la toma de decisiones en el salón de clase, o la búsqueda de información para el mismo fin.

Sesión de autoconfrontación simple. La sesión de autoconfrontación se desarrolla entre el acompañado y el docente que acompaña y centra su atención en las certidumbres e incertidumbres que el estudiante tiene sobre las decisiones tomadas. Conviene utilizar como referentes empíricos las narrativas

construidas por el estudiante, identificando aquellas afirmaciones que dan cuenta de sus avances o necesidades (ejemplo: “Considero que mi intervención requiere de estructuración u organización para lograr establecer espacios y actividades” Diario del estudiante, 06/12/16), también la confrontación activa el desarrollo y uso de meta habilidades del sujeto porque es imposible eludir afirmaciones realizadas sobre su persona, actuar o saber. Si se retoma el ejemplo puede decirse que el estudiante, en un primer momento, reconoce que requiere reestructurar y reorganizar su intervención. La sesión de análisis le llevaría a identificar qué y cómo reestructurar y reorganizar elementos de su práctica; la confrontación le debe llevar a reconocer sus avances o limitaciones con las decisiones tomadas. Confrontar, entonces, implica mantenerse en actitud de oposición ante un problema, situación difícil u obligación sin eludirlos, asumiendo el esfuerzo que suponen y luchando y actuando de acuerdo con sus exigencias.

Sesiones de auto confrontación cruzada. Implica un proceso similar al anterior, pero con la participación de diferentes actores educativos, docente de educación básica, directivos, compañeros, entre otros.

Conclusiones

- La formación de un docente reflexivo se favorece con estrategias de acompañamiento que les oriente en la fundamentación y toma de decisiones de su práctica en el aula y en el resto de los espacios escolares, así como en otras actividades propias de la docencia.

- Para que el acompañamiento sea efectivo se debe entender desde distintas dimensiones pero con un sentido de integridad: como una estrategia de formación, como un proceso que implica etapas y trabajos diversos, como un intercambio entre el que acompaña y el que es acompañado, como el espacio y el momento de reflexión de los docentes, como una acción tutorial y como un acto de autoconfrontación.
- Ha sido necesario establecer algunos principios como condiciones necesarias para la implementación del acompañamiento, con la intención de que el trabajo de formación se centre en promover una práctica en situaciones reales y cotidianas de la escuela, y no desde procesos prescriptivos que sesguen o limiten la formación del estudiante
- El modelo de acompañamiento aquí planteado es llevado a la práctica por sus autores con avances observables en los estudiantes; sin embargo, no se ha encontrado la estrategia que permita orientar el trabajo con una visión institucional.
- Con el mismo modelo se pretende transitar de una observación prescriptiva, a un intercambio de autoconocimiento entre el acompañante y el que acompaña en un proceso reflexivo.
- Es necesario documentar esos resultados para demostrar la efectividad del modelo aquí propuesto.

REFERENCIAS

Boerr, I. (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes. La construcción de una política de inserción al ejercicio profesional*. Santillana.

- Bórquez, R. (2005). *La comunicación educativa en Paulo Freire*. <http://ticsm.org/freirerodol1.html>
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Paidós.
- DGESPE (2012). *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. SEP.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGrawHill.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2006). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación-acción*. Paidós.
- Freire, P. (1985). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Hinostroza, F. S. (2012). *Supervisión, acompañamiento y monitoreo pedagógico*. San Marcos.
- Latorre, A. (2015). *La investigación - acción*. Graó.
- Mercado, E. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. Díaz de Santos.
- Olbrich, M. y Paredes, S. (2011). *Dispositivos de formación profesional: diálogos entre el campo de la investigación y de la formación profesional*. <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar/>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- Piña, J. M. (2003). *Acciones, actores y prácticas educativas*. Grupo Ideograma Editores.
- RAE. (2019). Acompañar. *Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/acomp%C3%B1ar?m=form>
- SEP. (2012). *Licenciatura en Educación Preescolar. Documentos básicos*. SEP.
- Smyth, J. (1991). *Una pedagogía crítica de la práctica del aula*. Revista de educación. (294). 275-300. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>

LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS EN LA CONFIGURACIÓN DE SUJETOS DESDE SUS CIRCUNSTANCIAS DE REALIDAD

Raúl Sánchez Ortega

Introducción

La conciencia histórica de los sujetos
está marcada por la experiencia
y por las necesidades utópicas,
situando el momento presente
en un devenir.

En la práctica educativa, imbrican diversas circunstancias de realidad, lógicas de pensamientos de los sujetos quienes participan, rutas didácticas y pedagógicas, contextos, sentidos y contrasentidos, son aspectos medulares que se trastocan en el presente ensayo para su reflexión y que cobran relevancia al enfocarse a la formación de futuros docentes.

Se focaliza en un primer momento la necesidad de comprender la complejidad de la realidad de la práctica docente, como elemento clave para ubicar en tiempo y contexto y las condiciones de la práctica docente que se desarrolla, de darse cuenta el pensamiento teórico y metodológico con que se transita, enfatizando que aun a pesar de las nuevas tendencias pedagógicas aún se denotan prácticas unilaterales y verticales que poco aportan para una formación compleja, y articulada con las circunstancias y necesidades de realidad.

Para ello se ensalza el reconocimiento del estudiante como sujeto en potencia, con grandes posibilidades de configurarse desde una formación con sentido ético, complejo y divergente, un sujeto activo, que se reconoce y reconoce a los otros como sujetos históricos, catapultando nuevas lógicas de trascender en su formación con autonomía y libertad construida desde una comunalidad y conciencia de segundo grado.

Así mismo trastoca la idea de que toda práctica pedagógica, tiene un gran espectro de posibilidades, como claves de pensamiento para construir realidades a partir del mundo de vida de los estudiantes, de las exigencias y demandas actuales en la formación de los futuros docentes, que dan una visión de mundo, un ángulo de mirada, es decir, una colocación ante las circunstancias y ante las experiencias construidas para y en la formación.

Se pone énfasis en la idea de que todo sujeto que tiene la oportunidad y el privilegio de transitar en la docencia, tiene la gran oportunidad de conocer la historicidad de los estudiantes, sus mundos de vida; una exigencia vital como docentes, que permite reconocer-nos con los sujetos que nos interrelacionamos en el acto de la formación desde el pensar-sentir. Hay por tanto la exigencia en lo ético, de redimensionar estas circunstancias especiales, que ayudan a comprender las múltiples subjetividades y maneras de leer y construir realidades pedagógicas.

En el sentido de que la docencia, es un espacio fundante para construir experiencias pedagógicas, que si se configuran y se articulan desde la realidad de los sujetos, puede encontrar sentidos para que los sujetos construyan significados desde sus propias condiciones y necesidades. Para ello se coloca el diálogo horizontal como posibilidad de generar un ambiente académico, de discusión, confrontación y reflexión como aspecto

medular para reconocerse y mejorar la práctica docente, a través de la pregunta, dispositivo didáctico mediadora.

El segundo apartado refiere a algunos ejes problematizadores cuya intención es generar espacios de discusión sobre lo expuesto, reconociendo que toda confrontación con sentido formativo augura nuevos derroteros metodológicos y pedagógicos configurados por la experiencia, los saberes y conocimientos de quienes de manera diaria hacen docencia.

En la parte final se enmarcan algunas conclusiones, a manera de reflexiones, de los tópicos que desde el posicionamiento y mirada del autor considera importantes, en la idea de que los lectores puedan confrontar, reflexionar para ir reconfigurando y construyendo nuevas lógicas para y en la formación de sujetos- docentes.

Pensar y leer desde uno mismo y desde nuestras circunstancias de realidad, no es un acto desde la soledad, más bien es un acto desde lo humano que posibilita a entender-se y construir-se entre los sujetos en un sentido de colectividad.

Comprender la complejidad de la realidad de nuestra práctica docente, implica reconocerla como un acto de reconocimiento a los sujetos que en ellas dan vida y sentido a través de las relaciones pedagógicas que en ellas estriban, en un sentido histórico, que además resulta complejo por la gran diversidad de lógicas y miradas cuando se refiere al acto de la formación.

Y es justamente en estos espacios de formación, donde se pueden construir sentidos y significados cuando se comprenden los porqués, para qué y las formas en que se manifiestan las relaciones pedagógicas, implícitas de un posicionamiento

teórico y metodológico y que en cierta medida enmarcan el sentir-pensar como docente, formador de sujetos.

La idea central de este texto se centra en el reconocimiento del sujeto¹ (estudiante), a partir de su historicidad, vista desde su andar, su asomarse y transitar en su proceso de formación, no desde la soledad, sino en relación, porque es en el diálogo horizontal, en la convivencia en donde se gesta la reflexión y comprensión no sólo de los otros sino consigo mismos. Por eso, entender y comprender a los sujetos es estudiar al sujeto mismo, desde sus miedos, temores, desde sus esperanzas y añoranzas y sobre todo el de mirarlo como un sujeto vivo, histórico y con potencia.

Transitarse en relaciones pedagógicas distintas y alternativas, implica como sujeto formador construirlas a partir del reconocimiento de los otros, sus circunstancias articuladas con la realidad y las necesidades de formación. Porque desde esta posibilidad hay apertura a la incompletud, por la inquietud, la necesidad, el deseo y la voluntad de configurar nuevas lógicas de hacer docencia.

Por lo que aventurar a esta posibilidad, implica la exigencia y necesidad de lectura de realidad a partir de un ángulo de mirada, como una necesidad en “colocarse como postura de razonamiento para asumir la carga de la historicidad como necesidad y posibilidad de vida y de pensamiento” (Zemelman, 2002, p. 81), y porque desde el posicionamiento hay un ángulo de pensamiento, que Zemelman (2005) refiere como forma de

¹ En el entendido de que el ser humano logra configurarse como sujeto si construye actos de conciencia, actúa y trasciende con él en sus múltiples relaciones, como un ser pleno y erguido, y no en la idea de atarse, sujetarse o depender de otro.

organización del pensamiento para pensar la realidad o los fenómenos sociales, como lo es la docencia.

Las relaciones que construimos cotidianamente en la docencia están implícitamente conocimientos, experiencias, saberes, sentimientos y emociones, que Maturana (1992) lo refiere como sentí-pensante, que emergen en nuestras vidas cotidianas, reconocerlos y reconocerse en ellos, es construir nuestra entidad en relación a nuestra historia de vida. Desde un sujeto que siente y piensa, en una relación pedagógica ha de evitarse la sujeción del otro (estudiante), según la idea de Michel Foucault (1999).

Esto nos debe alertarnos, porque desde la sujeción, el sujeto pierde su libertad, su capacidad de asombrarse y sobre todo de crear nuevas posibilidades para transitar-se en la vida y de manera particular en su formación, esta manera de asumirse, deja al estudiante en una formación incierta, con pocos argumentos para afrontar las exigencias cada vez más demandantes en la docencia, por lo que es pertinente ante el desencanto y la desesperanza generar acciones que potencien la autonomía y el deseo de saber.

Esta potencia puede darse, entre otras múltiples posibilidades, cuando se desarrollen prácticas pedagógicas en donde prive y se enaltece el pensar, la reflexión crítica, permeado en un sentido colectivo en donde el diálogo con sentido horizontal, la comunión de opiniones y comentarios se re-encuentren, se complejicen y se articulen con sentido, desde la mirada de una comunalidad.

Desde una epistemología de la comunalidad², la idea la colectividad, en pensarse y responsabilizarse en el otro, en sus aprendizajes, es decir, pensar en el nosotros, en crear un

equilibrio entre el pensar–sentir, en ser visibles como sujetos, un pensamiento desde la nosotricación³ como posibilidad de mundo; para ello se demanda entretrejer una relación en donde se escuchen y construirse comunitariamente, que desde la perspectiva de Zemelman implica potenciarse como poder constituyente en una política de lo posible y lo deseable, como práctica continua transformadora de afirmación del sujeto.

Esto exige una lectura de realidad en sus múltiples dimensiones, en la idea de aperturar nuevos derroteros, en estar buscando opciones viables y congruentes con las necesidades y circunstancias de formación, transformándose y no desde la fuerza de lo dado, de lo existente, sino construyendo posibles, en un esfuerzo por construir desde la creatividad, recuperando los sentidos de vida de los alumnos y del propio docente, como posibilidades para construir docencia desde la conciencia histórica.

La epistemología de la conciencia histórica tiene que ver con la recuperación de la memoria histórica de los sujetos, en un intento por objetivar la realidad en sus múltiples dimensiones, de aprehenderla con sentido. El intento de explicar ese pasado es lo que hace entonces a un proceso, no a un fin en sí mismo, se reconoce a un sujeto que se gesta a partir de la experiencia para construirse desde la conciencia como sujeto histórico.

² Entendida a la comunalidad, como una forma de “pensamiento y una práctica emancipadora” (Zibechi, 2006, p. 142). Una forma de vivir y de potenciarse como sujetos que construyen sus propias formas de organizarse acorde a sus circunstancias sociales y culturales.

³ Lenkersdorf (2005) da cuenta que la palabra no indica individualidad, que el poder no se concentra en manos de uno o de una minoría, sino que es ejercido por el nosotros, en el cual todos son corresponsables de las decisiones que se toman a nivel de comunidad.

Una formación sin conciencia histórica, se desfigura, se invisibiliza, se pierde al sujeto con posibilidades de potencia, se forma un sujeto en la idea de un “bonsái” carencia de potencia, sin posibilidades para aperturarse, que se circunscribe en una pedagogía parametral que Estela Quintar (2006), plantea, la formación de una mente cuadrada, lineal, que en cada oportunidad de tomar decisiones espera la aprobación del otro, emprende un caminar sin sentido, es un cadáver sin cuerpo y sin emociones.

Por tanto, es fundamental, recuperar los sentidos y significados que los alumnos y docentes construyen en las relaciones que viven día a día en contextos específicos y concretos como lo son, en la escuela, en el hogar y en los espacios “informales”, en el entendido de que las relaciones sociales que construyen, no son para el olvido sino para configurarse en la memoria y con la intención de construir utopías básicas para augurar nuevas pedagogías en circunstancias concretas de gran trascendencia de formación.

Haciendo alusión al pensamiento de Garduño Acevedo (2010), en su obra, sin miedo al pensamiento, surgen los siguientes planteamientos que se colocan en el contexto de la práctica docente y que puedan ser claves para reflexionar, ¿Qué posibilidades tienen los estudiantes para pensar en las relaciones pedagógicas que desarrollamos? ¿Desde dónde se piensan las relaciones pedagógicas? ¿Qué implicaciones formativas tienen los silencios de los alumnos? ¿Se configuran las relaciones desde la conciencia?

Desde esta mirada Ruarte (2013), coloca la idea de que es importante cuestionarnos como punto de partida, en un ejercicio de la libre conciencia, el de asumir críticamente la

lectura de realidad desde nuestras circunstancias, así como de las relaciones que construimos en el aula y fuera de ella, y a la propia autoridad académica que se tiene como docente.

Al mirarse desde la libre conciencia con sentido histórico, seguramente encontramos en las relaciones pedagógicas fisuras o grietas como lo denomina Ruarte (2013), y que es a partir de ese reconocimiento de las circunstancias y necesidades donde se puede catapultar y aperturar condiciones y posibilidades como docente y estudiante de plantear y construir rupturas con lo establecido, con lo normado, que por circunstancias culturales evitan que los sujetos se desarrollen con plenitud.

Las prácticas pedagógicas y sus configuraciones

Es importante como sujetos formadores de docentes, reconocer que en algunas prácticas pedagógicas hoy día aún priva actos pocos productivos, sin sentidos. Prácticas que de forma muy sutil, y que seguramente sin intenciones maquiavélicas, se silencia, se callan voces y esto conlleva a atemorizar sea de manera individual o colectiva que arrincona la libertad, la autonomía, que incluso se actúa con una aparente libertad, condiciones que hacen de las relaciones pedagógicas, una falsa visión de realidad.

Entonces la relación pedagógica, se vuelve un acto de in-humanización, donde los sentimientos y pensamientos de los sujetos no están siendo considerados, es decir, se pierde el sentido humano, un acto mecanizado, sin control de sí mismo, un autómatas. Des-instaurar esta forma de relacionarse, implica

estar consciente de la manera en que se vive y se relaciona y que permita construir posibilidades con sentido humano.

Asumirse en este posicionamiento en el acto de la docencia, seguramente implica, una alerta epistémica, en no dejarse arropar por la historia de uno, sino estar atentos a las nuevas circunstancias de realidad que van surgiendo y o construyendo en el caminar, en un caminar para re-descubrirse ante sí mismo y con los estudiantes, en reencontrarse en nuevas condiciones de relaciones pedagógicas, porque hacer docencia exige necesariamente construir conciencia de realidad; configurándose como sujeto en relación y con posibilidades también de construir conocimiento a partir de la experiencia.

Una experiencia que se construye en relación con los sujetos, donde docentes y estudiantes se aperturen, desde sus diferentes modos y posibilidades para dar cuenta de sí mismos, desde sus propias circunstancias de realidad, de recrear espacios para comunicarse, para dialogar, para discutir y reflexionar, esto exige un descubrirse ante el otro.

El descubrirse es comprenderse, es desdoblarse para reconocer lo oculto, desde una mirada articuladora y compleja, porque desde esta lógica de acercarse a la realidad de nuestra actuación en la práctica, permite conocer desde sus múltiples dimensiones de realidad, el movimiento de los sujetos y de manera particular las relaciones pedagógicas y las intenciones de formación.

Cuando se es un sujeto sin conciencia, se es un sujeto que no da cuenta de su pensar-sentir, anula el sentido estético o política de la vida, es un sujeto indiferente ante los otros, se paraliza y se niega a sí mismo, llevando incluso a la negación de su propia realidad, sintiéndose siempre víctima o viviendo a la sombra del

olvido o del otro. Esto es perderse en la vida sin sentido. Estas realidades posiblemente “ajenas” para muchos, es una oportunidad para muchos, por romper lo dado y la idea de certezas ante un mundo de incertidumbres y de amplia complejidad.

Esto implica y exige generar una lectura crítica e histórica de la realidad en sus múltiples dimensiones y niveles de articulación, de pensar y significar la docencia, ante esta idea que Marcuse (1999) establece que es necesario romper prácticas que generan miedo, a partir de romper lo establecido, lo que nos hace mirar desde la certezas, porque parece ser que naturalizamos; la docencia es incertidumbre, es una reconstrucción y resignificación constante, un acto de amor que edifica y dignifica de manera compleja y dinámica.

Maturana (1992), refiere que en una relación a de privar el amor, en aceptar al otro como legítimo otro en la convivencia, sin discriminación, ni abusos sistemáticos y de miedo, pero sobre todo en aceptar al otro, no como un sentimiento, sino como un modo de actuar y de construir las relaciones humanas y en la formación desde lo humano se encuentra sentido si hay una articulación desde lo que se siente y se piensa.

Entonces, en la práctica docente, exige estar alertas, en las relaciones pedagógicas en donde se construyen desde ciertos marcos que limitan; como primera exigencia es reconocerlos y reconocerse en ellos, Dussel (2007), con la idea de romper los marcos, destruirlos o de-construirlos en nuevas formas de construir las relaciones para no dejarlos en el olvido y volver a involucrarse en ellas. Hacer de esta lectura de realidad una contra-lectura, de manera constante y permanente, porque el cambio no es momentáneo, sino una necesidad constante en el contexto de la formación.

Desde la perspectiva de Habermas (2008), en todo acto desde la incompletud, como lo es la docencia, exige explorar lo no explorado para una nueva visión, desde lo metodológico y teórico, para construir nuevos derroteros, nuevas miradas que pueden ir complejizando para su mayor comprensión y que es pertinente ser estudiada, reflexionada, para seguir construyendo conocimiento pedagógico desde la experiencia y de las propias circunstancias de realidad educativa.

Reconocer-nos, con los estudiantes, es un momento coyuntural para construir utopías, como posibilidades de transformación, de asumirse como sujeto en potencia, teniendo su génesis en la incompletud, en la necesidad romper lo determinado, con conciencia histórica, configurando un pensar libre, abierto, sumergiéndose con voluntad en el mundo para transformar y catapultarse como sujeto en relación. Esto requiere, de una memoria que alimente las visiones utópicas (Zemelman, 2002).

Ser sujetos utópicos, es ser sujetos con potencia, capaces de configurar posibles para liberarse para no quedarse atrapado en una dependencia formativa, que conlleva una conciencia dependiente que no se encuentra como sujeto ni territorio donde anidarse, es ser como un fantasma que camina por la vida sin sentido, porque eso conlleva a caminar con ceguera, a caminar sin caminar, en no disfrutar el caminar porque no se es como sujeto con conciencia.

No hay un nosotros, hay un yo y después yo, es decir un “yoyismo”, en esta lógica de relación se forma en gran medida desde la individualidad y no desde la colectividad, el diálogo con el otro se pierde, se habla a sí mismo, es como diría Foucault (2011), un Yo que habla en primera persona, y del que recupera las palabras y las frases en un vacío, nada une, hay

una distancia desmesurada, un Yo que se precipita, se despliega sin lugar, no es un Yo con posibilidades que desde la individualidad se colectivice en un nosotros, es decir, un Yo que se reencuentra con sentido, ligado al que habla-escucha, el que vive en relación.

Desde la perspectiva de Lévinas (2001) una colectividad desde un nosotros, hay una exigencia en la configuración de un Yo a otro, pero sin tiranías mutuas, ni de servilismo, sino en una relación plena de libertad y donación espontánea con sentido. Porque si el docente no lee y reconocen el sentir-pensar de los estudiantes, se pierde la oportunidad de reconocerse en ellos, en los sujetos con quienes comparte horas de trabajo todos los días, y que puede darle alternativas para construir una relación armoniosa, agradable, en donde vean a la escuela como un espacio con sentidos y significados, y articulado con sus circunstancias de realidad, como parte de su mundo de vida.

Cuando hay reconocimiento de las dimensiones de realidad, se miran los nudos problemáticos, en donde se articulan y se entretajan las diferentes circunstancias; reconocerlas, es una necesidad para transformarse. Pero no sólo basta con contemplarlas o enunciarlas, es una demanda a problematizar, construyendo una conciencia como posibilidad para construir conocimiento, a partir de la pregunta como dispositivo didáctico por excelencia para una lectura aperturante de las circunstancias contextuales y de las dimensiones de realidad, esto haciendo énfasis en la idea de que “un sujeto es capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad” (Zemelman, 2010, p.18).

Plantear interrogantes para leer la realidad, desde nuestras opciones y circunstancias de vida y desde lo social, no es nada sencillo, porque toda pregunta para que tenga el sentido problematizador ha de reunir cuatro condiciones; primera, tiene que ser una pregunta que aperture, que no tenga una respuesta unívoca; segunda, que tenga sentido, es decir, cargada de intenciones para que permita construir significados; tercera que tenga sujeto, a quien va dirigido y cuarta que sea una pregunta contextualizada, es decir, articulada con las circunstancias de realidad del o de los sujetos; por tanto es una pregunta que no se responde desde la inmediatez, implica y conlleva a procesos de reflexión, de recuperación de experiencias. Por tanto es problematizadora y no necesariamente tiene exigencia de contenido.

Esto es construir y encontrar circunstancias a través de la pregunta que conlleva a recuperarse como sujetos en la reflexión y que nos hace re-pensarnos como profesores o estudiantes, con posibilidades también de actuar de manera consciente, en la lógica que Finkierkraut (2009) establece que no es la conciencia la que determina la vida, sino la vida con sentido reflexivo la que determina la conciencia.

Resultados y/o discusión

Intencionalidades de una reflexión de la práctica docente en un sentido contextual

La intención central del proceso intelectual de la reflexión es conflictuar al contexto en específico, con los sujetos, de manera

articulada y compleja, es un preguntarse de manera constante para re-conocer, conocer y comprender con claridad la forma o formas en que se movilizaron las circunstancias pedagógicas, sus saberes, sus conocimientos y experiencias, para crear nuevas posibilidades de formación.

Reflexionar desde la complejidad y de manera articulada, permite configurar una mirada holística de la práctica docente, es decir, instaurar una reflexión sobre y en la complejidad de la propia acción de la formación augura una comprensión de lo que se hace, el por qué se hace, en cómo se hace, así como las intenciones, además conlleva la construcción de conciencia de realidad, como punto de partida para la formación de un docente histórico.

Por tanto, en el aula de clases debe privar la construcción de significados con conciencia en diferentes momentos en que se dan las circunstancias pedagógicas, y en la acción misma. En crear las condiciones pedagógicas para una constante resignificación con base a la articulación con las circunstancias de realidad.

La reflexión es un acto intencionado, como lo refiere Lonergan (1964), que los significados se manifiestan en un segundo nivel reflexivo porque interviene la conciencia de la acción que permite dar cuenta de ella. Es decir el significado se construye a partir de la construcción de la vivencia en actos de experiencias en donde el intelecto y los procesos cognitivos se activan.

Por tanto el docente y estudiantes tienen la gran oportunidad y el espacio fértil para construir significados reflexivos intencionales y generar en la práctica condiciones para su mejora y transformación, primero en él como sujeto en

conciencia y posibilitar la construcción de conciencias con los otros, sus estudiantes.

Para el proceso de reflexión de la práctica docente es pensarla como un sistema complejo, y hablar de complejidad implica una actitud indagadora, que renuncia a la simplificación, en un conjunto de conceptos articuladores que sirven de puentes entre los distintos elementos de la práctica docente, y reconocer que cada uno de los elementos se auto-organiza, pero también son constitutivo de los otros.

Conclusiones

Una práctica docente poca pensada, con intenciones formativas desarticuladas, que no se reconoce desde las circunstancias de realidad, ni desde los sujetos, pocas posibilidades tiene de generar condiciones académicas para que los estudiantes puedan configurar mundos de vida en la docencia.

El acto de la docencia es un acto pensado, es procesual y no es momentánea, por la complejidad de la formación inicial de los futuros maestros, por tanto hay que mirarla de manera articulada e integral por los sujetos que en ella se configuran, porque no es un acto en solitario, es un acto humano.

Reconocer a los sujetos que se están formando permite trascender en una relación pedagógica y humana con sentido, y esto contribuye en un tránsito de la formación desde la comunalidad entre los sujetos que se configuran entre sí, porque todos aprenden y desaprenden desde sus saberes, conocimientos y experiencias de vida.

Un ambiente pedagógico en donde prive el diálogo horizontal entre estudiantes y docentes, hay apertura y reconocimiento, aspectos esenciales para construir acciones estratégicas vitales, porque se gestan desde el interés, de la necesidad, y desde las subjetividades que se objetivan con sentido de vida de los sujetos.

Un aula de clase donde la dinámica es unilateral, suele ser una docencia estéril, poca productiva, y la formación de estudiantes sin mucha autonomía, adormece la creatividad y la capacidad de asombro de los futuros maestros; ante ello la pregunta como dispositivo didáctico resulta clave para generar un aula vivo y dinámico, una clase abierta, que se pone al centro las inquietudes, las interrogantes, las reflexiones y la diversidad de mundos de vida de los estudiantes.

La práctica docente es un espacio fértil que hoy día exige colocar miradas didácticas y pedagógicas alternas, vivas y articuladas con las exigencias de formación con las condiciones y necesidades de realidad, en un sentido metodológico que enaltece lo humano y su mundo de emociones, necesario para generar la voluntad y el deseo de aprender.

REFERENCIAS

- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación I. Historia Mundial y Crítica*. Editorial Trota.
- Finkielkraut, A. (2009). *La derrota del pensamiento*. Editorial Anagrama.
- Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto*. FCE.
- Garduño, A. (2010). *Sin miedo al pensamiento*. Editorial Prometeo.
- Habermas, J. (2008). *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Taurus.

- Lenkersdorf, Carlos. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. Editorial Porrúa.
- Lévinas, Emmanuel. (2001). *La realidad y su sombra. Libertad y mandato. Trascendencia y altura*. Editorial Trotta.
- Loneragan, B. (1964). *La estructura del significado*, (trad. Isabel Martínez y Andrés A.) Continuum, vol. 2. ITESO.
- Maturana, Humberto. (1992). *El Sentido de lo Humano*. Ediciones Pedagógicas Chilenas.
- Marcuse, Herbert. (1999). *Razón y revolución*. Editorial Alianza.
- Quintar, Estela. (2006). *La enseñanza como puente de vida*. IPECAL.
- Ruarte, Fernando Rubén. (2013). *Las grietas del miedo*. IFDC para EGB y Polimodal en Lengua e Historia.
- Zemelman, Hugo. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimientos*. Editorial Antropos.
- Zemelman, Hugo. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Editorial Antropos.
- Zemelman, Hugo. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)*. IPECAL.
- Zibechi, Raúl. (2006). *Dispersar el poder. Los movimientos como poderes. Los Movimientos como poderes Antiestatales*. La Llevir. S. L. Virus.

Sinergia: docencia y experiencia, de Alicia Dávila Gutiérrez (compiladora), se terminó de imprimir en diciembre de 2020, en los talleres gráficos de Editorial Cigome, S. A. de C. V., ubicados en vialidad Alfredo del Mazo núm. 1524, C. P. 50010, colonia La Magdalena, Toluca, Estado de México. Cuidado de la edición: Fabiola Lizbeth Arias Hinojosa. El tiraje consta de 750 ejemplares.

