

# Educando *para* educar

ISSN electrónico 2683-1953  
Año 20, Núm. 38  
Septiembre 2019-febrero 2020



**Benemérita y Centenaria  
Escuela Normal del Estado**

# DIRECTORIO

**GRISelda ÁLVAREZ OLIVEROS**

Dirección General del SEER

**FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ**

Director General de la BECENE

fhernandez@becenesp.edu.mx

**ÉLIDA GODINA BELMARES**

Directora de la División de Estudios de Posgrado de la BECENE

egodina@becenesp.edu.mx

**MA. DE LOURDES GARCÍA ZÁRATE**

Coordinadora de Extensión y Difusión de Posgrado de la BECENE

mgarcia@becenesp.edu.mx

# CONSEJO EDITORIAL

**FRIDA DÍAZ BARRIGA**

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

**JUAN CARLOS SILAS CASILLAS**

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

**MARÍA CECILIA COSTERO GARBARINO**

El Colegio de San Luis A.C. (COLSAN)

**MARÍA GUADALUPE VEYTIA BUCHELLI**

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

**MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA**

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

# EQUIPO EDITORIAL

**COORDINADORA EDITORIAL**

Ma. de Lourdes García Zárate

**ASISTENTES EDITORIALES**

Ana Silvia López Pérez Cruz

Werner Alberto Juárez Padilla

**CORRECCIÓN DE ESTILO**

Adriana del Río Koerber

**TRADUCCIÓN**

Óscar Felipe Reyna Jiménez

**FOTOGRAFÍA DE PORTADA**

Pablo Flores Corpus

**DISEÑO EDITORIAL**

Jocelyn Sánchez Rivera

**EDUCANDO PARA EDUCAR**, año 20, Núm. 38, septiembre 2019-febrero 2020, es una publicación semestral editada por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Calle Nicolás Zapata, Núm. 200, Col. Centro, C.P. 7800, San Luis Potosí, S.L.P., México. Tel. (444) 8142530, [www.beceneslp.edu.mx](http://www.beceneslp.edu.mx), [educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx](mailto:educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx) | Director de la institución: Dr. Francisco Hernández Ortíz | Coordinadora editorial: Dra. María de Lourdes García Zárate. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2010-021814572500-102, ISSN de la versión electrónica: 2683-1953; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de éste número: Coordinación de extensión y difusión de la División de Estudios de Posgrado de la BECENE, Lic. Werner Alberto Juárez Padilla, fecha de última modificación 20 de abril de 2020. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la editorial de la publicación. La reproducción total y parcial de los contenidos e imágenes puede realizarse con autorización expresa de la editorial, la cual en caso de ser favorable, deberá citarse debidamente la fuente original.

# CONTENIDO



1	La pulsera de la paz: un mediador exterior para favorecer el proceso de autorregulación conductual Adriana Elizabeth Olguín Torres . . . . .	13
2	Ensino profissional e tecnológico e medicalização das queixas escolares: Representações Sociais docentes Layane Bastos dos Santos / Álvaro Itaúna Schalcher Pereira / Fauston Negreiros . . . . .	25
3	Diagnóstico pedagógico en profesores sin formación docente: un estudio de caso Hadtyr Axxheli García Ortega . . . . .	39
4	El discurso de las ciencias sociales y su práctica docente en el Bachillerato Anáhuac José Manuel Rivera Grimaldo . . . . .	55
5	El mural como recurso didáctico para el desarrollo del pensamiento creativo en un grupo multigrado Ana Cecilia Moreno Hernández . . . . .	71
6	Autobiografías docentes: experiencias y prácticas educativas del magisterio potosino Norma Ramos Escobar . . . . .	87
7	Communicative classrooms a real possibility or not Diana Karina Hernández Cantú / Dominique Estephania Mota Hernández . . . . .	97
8	La autorregulación emocional y cognitiva a favor del aprendizaje Cristina Andrea Reyna Treviño . . . . .	109

# PRÓLOGO



Estimado lector:

En el ejemplar anterior nos congratulamos de compartirle que la revista *Educando para Educar* se incorporaba al directorio Latindex. Ahora les compartimos, con entusiasmo, que esta revista forma parte del directorio Dialnet. Esta base de datos de acceso libre fue creada por la Universidad de La Rioja (España), la cual constituye una hemeroteca virtual que contiene los índices de revistas científicas y humanísticas de España, Portugal y Latinoamérica. Por ello, estimado lector, usted puede tener la confianza de leer en este espacio un contenido actual y de alta calidad académica acerca de temas educativos.

El ejemplar 38 de *Educando para Educar* está integrado por ocho textos, entre los que podremos conocer cinco investigaciones y tres intervenciones docentes que se presentaron durante el Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa, CIIE, hecho que permite cumplir con el compromiso de publicar las ponencias que se sometieron al proceso editorial de la revista. Con este ejercicio, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí genera mecanismos para la publicación de las últimas investigaciones, pues durante el CIIE los trabajos fueron dictaminados por expertos en la materia, y en el proceso editorial se afina la comunicación al interior del proceso, que va desde la corrección de estilo hasta la estructuración del texto por la diseñadora editorial, lo que dio como resultado el ejemplar que en este momento tiene en sus manos.

De los artículos que integran este número, en “Autobiografías docentes: experiencias y prácticas educativas del magisterio potosino” se valoran las percepciones de las y los docentes sobre el entorno escolar a través de las autobiografías, lo que hace posible la justipreciación de las percepciones de las y los docentes sobre el entorno escolar y del modo en que construyen su identidad. “Ensino profissional e tecnológico e medicalização das queixas escolares: representações sociais docentes” es una investigación brasileña que aborda las representaciones sociales de los docentes acerca de las quejas de los escolares y el papel del docente frente a estas, con el objetivo de contribuir a una

reflexión más amplia acerca del fracaso escolar para mejorar el diálogo entre los diferentes actores involucrados. El artículo “Diagnóstico pedagógico en profesores sin formación docente: un estudio de caso” pretende coadyuvar a la reflexión sobre la práctica educativa, mejorar la calidad de la enseñanza en el nivel superior y contribuir a la meditación personal que motive la actualización pedagógica permanente de los profesores. En “Communicative classrooms: a real possibility or not?” se describe cómo los profesores desempeñan la práctica docente desde diferentes encuentros comunicativos, señalando que las competencias lingüísticas se consolidan en un entorno comunicativo auténtico. En el artículo “El discurso de las ciencias sociales y su práctica docente en el Bachillerato Anáhuac” se presentan los supuestos epistemológicos de los docentes y la relación con su práctica docente, atendiendo a las categorías de propiedad privada, narrativa histórica, eurocentrismo y libre mercado.

Las intervenciones docentes que integran este ejemplar son “La pulsera de la paz: un mediador exterior para favorecer el proceso de autorregulación conductual”, “El mural como recurso didáctico para el desarrollo del pensamiento creativo en un grupo multigrado” y “La autorregulación emocional y cognitiva a favor del aprendizaje”. La primera propone el cambio poniendo énfasis en el diálogo y en la reflexión. Los resultados de esta intervención muestran mejoras en las conductas prosociales por parte de los alumnos. La segunda se desarrolló con alumnos de un aula multigrado en el municipio de Ahualulco, en el estado de San Luis Potosí (México). Esta demuestra que los docentes pueden desarrollar el pensamiento creativo potenciando la participación del alumnado en su propio aprendizaje mediante una metodología activa. La tercera analiza la autorregulación vista como un proceso en el que los pensamientos, los sentimientos y las acciones son autogenerados y orientados para el desarrollo de sujetos autónomos. Es una investigación acción formativa que tiene la finalidad de dar cuenta de los procesos de intervención encaminados al entendimiento de la falta de control de las emociones del alumnado dentro del aula y su repercusión en el aprendizaje.

Segura de que este ejemplar le representará la oportunidad de pasar un ameno momento a través de la lectura de los últimos trabajos que se presentan en educación, me despido, no sin invitarlo a visitarnos en línea en a través de nuestra página web, o en cualquiera de los directorios en los que se encuentra: Latindex o Dialnet.

***Dra. Ma. de Lourdes García Zárate***



- 
- **Educando para educar**
  - Año 20
  - Núm. 38
  - ISSN 2683-1953
  - Septiembre 2019-febrero 2020
  - [educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx](mailto:educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx)
- 

**Benemérita y Centenaria  
Escuela Normal del Estado**

# LA PULSERA DE LA PAZ: UN MEDIADOR EXTERIOR PARA FAVORECER EL PROCESO DE AUTORREGULACIÓN CONDUCTUAL

THE PEACE BRACELET: AN EXTERNAL MEDIATOR TO SUPPORT THE BEHAVIORAL SELF-REGULATION PROCESS

*Fecha de recepción: 25 de octubre de 2018.*

*Fecha de aceptación: 2 de octubre de 2019.*

*Dictamen 1: 9 de diciembre de 2018.*

*Dictamen 2: 6 de febrero de 2019.*

*Dictamen 3: 10 de febrero de 2019.*

*Adriana Elizabeth Olguín Torres<sup>1</sup>*



Intervenciones  
educativas

## RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo compartir una experiencia pedagógica en la cual se empleó como estrategia un mediador exterior, en específico la pulsera de la paz, para favorecer la autorregulación conductual en alumnos de segundo grado de educación preescolar. Se siguió el método cualitativo de investigación-acción con enfoque formativo, que propone el cambio y la transformación poniendo énfasis en el diálogo y en la reflexión. Como resultados, se obtuvo la mejora de la práctica pedagógica, a través del análisis y la reflexión de esta, y conductas prosociales por parte de los alumnos. Una de las limitaciones para el logro de los objetivos de manera colectiva fue no compartir experiencias exitosas con el grupo docente. Se concluye que el proceso de autorregulación conductual se encuentra sumamente involucrado en las experiencias, vivencias y el tipo de relaciones interpersonales aprendidas en los contextos familiares, por lo que resulta importante analizarlo y reflexionar en él desde edades tempranas.

**Palabras clave:** autorregulación conductual, mediador.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to share a pedagogical experience in which an external mediator was employed as a strategy, specifically the peace bracelet, to support behavioral self-regulation in second grade students, preschool education. I followed the action-research qualitative method with a formative approach, which proposes change and transformation, emphasizing dialogue and reflection. As a result, the students attained the improvement of the pedagogical practice, through its analysis and reflection, and prosocial behaviors. One of the limitations for achieving the objectives collectively was the lack of sharing successful experiences with the teaching group. It is concluded that the process of behavioral self-regulation is highly involved in living experiences and the type of interpersonal relationships learned in family contexts, so, there's a need to stress the relevance of analyzing and reflecting on such experiences from an early age.

**Keywords:** behavioral self-regulation, mediator.

## INTRODUCCIÓN

En este artículo se comparte una experiencia docente resultante de una investigación formativa más amplia, la cual pretende mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje involucrando tanto al alumno como al docente. Se utilizó la pulsera de la paz como mediador exterior a fin de favorecer el proceso de autorregulación conductual de un grupo de segundo grado de educación preescolar, y con ello brindar una alternativa, aún vigente por sus óptimos resultados.

En la actualidad, México vive una serie de cambios asociados a un mundo globalizado, en “la era del conocimiento”. Ante esta situación tan inconstante, la sociedad demanda del sistema educativo una serie de reformas que puedan apoyar a los alumnos a sobrevivir y ser competentes en este mundo cambiante. Por ello, en el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria (DOF, 28 de junio de 2017), en el apartado de los fines de la educación del siglo XXI, se establece que:

[...] todo egresado de la educación obligatoria debe ser una persona que: [...] Se conozca y respete a sí misma, asuma y valore su identidad, reflexione sobre sus propios actos, conozca sus debilidades y fortalezas, confíe en sus capacidades, sea determinada y perseverante; reconozca como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos, y sea empática al relacionarse con otras personas y culturas; sepa trabajar en equipo y tenga capacidad de liderazgo; en la solución de conflictos favorezca el diálogo, la razón y la negociación; cuide de su salud física y mental; tome decisiones razonadas y responsables que le permitan adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno, y sea capaz de diseñar un plan para construir una vida plena y llevarlo a la práctica (DOF, 2017).

De ahí, la importancia de atender los procesos de autorregulación conductual de los alumnos dentro y fuera de los salones de clases.

## DESARROLLO

La investigación-acción se llevó a cabo en el jardín de niños La Pajarita, perteneciente al Sistema Educativo Estatal Regular de San Luis Potosí (México). Este jardín de niños está ubicado en la calle de Julián Carrillo s/n, esquina con Agustín Vera. Presta servicios de 8:30 a 12:30 horas.

La institución es de organización completa, es decir, cuenta con nueve grupos entre primero, segundo y tercer grados, atendidos por nueve educadoras, con diversos niveles de estudio que van desde normal básica hasta maestría. Cuenta con una directora, una persona de apoyo técnico pedagógico, un docente de educación artística, uno de inglés, otro de educación física, cuatro asistentes educativas y tres oficiales de mantenimiento. Tiene ocho aulas construidas ex profeso y una adaptada, salón de usos múltiples, cocina, sanitarios, áreas de juego, etcétera. Sin embargo, nunca se ha puesto sobre la mesa el porqué se asigna cada aula a los diversos grupos. Ya que, como Paniagua (2008) señala, los espacios deben ser estructurados cognitivamente de manera que faciliten una conducta esperada por parte de los estudiantes, es necesario recapacitar en que la distribución de las aulas y los espacios de recreo, aseo, etcétera, obedezca a una lógica en cuanto a edades, distancias y riesgos.

La comunidad educativa está inserta en un contexto socioeconómico medio-alto. Los alumnos provienen de diferentes tipos de familias: nucleares, extensas y compuestas (CONAPO, 2004). Por esta razón, la diversidad siempre estuvo presente.

A pesar de que las aportaciones monetarias voluntarias de los padres de familia, que significan 70 por ciento, se notan en el aspecto económico, la ausencia de estos en la vida escolar es evidente, ya que la mayoría se desempeña en alguna labor remunerada. Por ello, hay un alto número de abuelos o cuidadores responsables de los estudiantes, que, muchas veces, condicionan la conducta de los niños con la obtención de algún premio (juguete, dulce, salida a juegos, etcétera), lo que no favorece el desarrollo óptimo de la autorregulación conductual dentro y fuera de las aulas, pues los estudiantes esperan lo mismo por parte de la o el docente.

El grupo A de segundo grado (con el que se desarrolló la estrategia) estaba conformado por 23 alumnos (11 niñas y 12 niños), de entre cuatro y cinco años de edad. Al iniciar el ciclo escolar, me di a la tarea de diagnosticar las áreas de oportunidad de los niños utilizando diversos instrumentos como la observación sistemática y asistemática, las escalas de actitudes, las entrevistas, la revisión del diario de la educadora, las listas de cotejo, entre otros. Este diagnóstico permitió determinar con claridad las relaciones interpersonales hostiles, las formas de interactuar que implicaban la agresión física y verbal, las conductas desafiantes (aquellas que afectan las relaciones sociales con adultos e iguales), los problemas en la resolución de conflictos, la dificultad para seguir reglas y respetar turnos, los obstáculos para la comunicación de emociones y las respuestas conductuales agresivas. Estas características se detectaron tanto dentro como fuera del salón de clases. Asimismo, la participación de los padres de familia o cuidadores no era la óptima, ya que con frecuencia aconsejaban a sus hijos que no se juntaran con los compañeros que mostraban dichas características o, bien, que la respuesta ante una problemática es la agresión.

Ante los cambios que nuestra sociedad ha ido experimentando, se requiere que los docentes hagan un gran esfuerzo en las aulas por brindar espacios en los cuales los alumnos tengan la oportunidad de ir autorregulando la conducta cada vez mejor y, de esta manera, ir brindando a la sociedad ciudadanos que puedan resolver sus conflictos mediante el diálogo, respeten las reglas de convivencia y, sobre todo, muestren conductas prosociales. Estas últimas son el enfoque del campo formativo de desarrollo personal y social de la Guía para la educadora (SEP, 2011). Uno de los propósitos en el nivel de educación preescolar es que los estudiantes “aprendan a regular sus emociones, resuelvan conflictos mediante el diálogo y respeten las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella” (SEP, 2018, pp. 157-158).

Una vez analizado el contexto y realizado el diagnóstico planteado, se decidió trabajar con un objetivo: favorecer la autorregulación conductual en los alumnos de segundo grado de preescolar por medio de estrategias innovadoras como la pulsera de la paz, con el fin de mejorar las relaciones interpersonales. Se consideró primordial que dentro y fuera del aula las manifestaciones conductuales fuesen positivas, por lo que se favorecieron las relaciones que ayudan a crear ambientes de sana convivencia entre iguales y con adultos.

Ante dicha situación, se analizó el uso de mediadores exteriores como estrategia para favorecer el proceso de autorregulación conductual. En el presente artículo solo se describirá el relacionado con la pulsera de la paz.

Encontrar teorías acerca de la autorregulación conductual no resultó complicado, ya que diversos teóricos se han interesado en este tema. Shonkoff y Phillips (2001) definen la autorregulación conductual como “un proceso que depende del desarrollo cerebral, en particular de la región frontal, que permite mayor auto-vigilancia y la inhibición deliberada de conductas indeseables”. Afirman que, entre el nacimiento y los seis años de edad, los niños se vuelven más eficientes en el ejercicio del autocontrol y en la aplicación congruente de reglas en la conducta propia. Esto se manifiesta en un buen desempeño en los juegos, en la capacidad de esperar una gratificación o de no distraerse mientras están concentrados en una tarea.

Para Jara (2012, cit. en Castro, Hernández Carballé y Sánchez Sánchez, 2017), la autorregulación consiste en “el manejo de procesos internos (emocionales, cognitivos y metacognitivos) y situacionales (actitudinales), que posibilitan al individuo guiar, controlar y observar de manera crítica y activa su propia actuación, dirigiéndola de manera sistemática hacia la consecución de metas u objetivos previamente formulados” (p. 3).

Por su parte, Paniagua (2008, p. 68) define dicho proceso como “la capacidad del individuo para inhibir la respuesta reactiva, es decir, para dominar su propia conducta y funcionar de manera competente. La autorregulación implica la inhibición deliberada de conductas no deseadas y una mayor autovigilancia del control emocional, conductual y cognitivo”. Se considera que esta capacidad del individuo para inhibir las conductas indeseadas dependerá de las experiencias y de las interacciones con los individuos con los que convive, y que irán guiando este proceso de manera óptima.

Resultan de suma importancia los contextos familiares de los alumnos, los cuales se encuentran dentro de lo que Vygotsky (cit. en Bodrova, 2004) denomina “nivel estructural”, que, sin duda, tiene gran influencia en la conducta de los estudiantes en el contexto escolar. En este espacio, el docente tiene un papel importante como propiciador del proceso de autorregulación, mediante el uso de mediadores físicos, en el caso que nos ocupa. Para fines de este artículo, se entiende por mediador “el intermediario entre un estímulo del medio ambiente y la respuesta individual de éste” (Bodrova, 2004, p. 69).

A partir de que el mediador físico implementa la pulsera de la paz para apoyar a los estudiantes a apropiarse de él, hasta llegar a ser una herramienta de la mente que concretará el propósito, este mediador pasó primero por una actividad compartida, para después llegar a un habla interna en la que se comprendió, interiorizó y ejecutó la conducta deseable.

En la implementación de los mediadores exteriores como estrategia que abona al desarrollo óptimo de la autorregulación conductual, Bodrova (2004) sugiere no perder de vista estos aspectos: los mediadores deben tener un significado especial para el niño; se hará explícito el propósito de cada mediador; los mediadores pierden su peculiaridad y

dejan de incitar las conductas apropiadas si se usan durante demasiado tiempo; se habrá de combinar la mediación con el lenguaje y otras pistas; se elegirá un mediador que esté dentro de la zona de desarrollo próxima del niño, y se usará el mediador para representar lo que se pretende que el niño haga.

Para el establecimiento de los avances de los estudiantes en este proceso, es importante conocer la fase en que estos se encuentran. Zimmerman (2000, cit. en Escribano Burgos et al., 2010) refiere que estas fases son la planificación, la actuación o control voluntario y la autorreflexión, que se explican en los siguientes párrafos.

Primera fase, planificación. El estudiante pone en marcha dos tipos de procesos: los procesos motivacionales, que constituyen el motor de la conducta y están condicionados por un interés intrínseco hacia la actividad; y los procesos de análisis de tareas, responsables del establecimiento de las metas y de la toma de decisiones en relación con los resultados de la conducta.

Segunda fase, actuación o control voluntario. En esta fase se desarrolla el plan de acción guiado por dos procesos implícitos en el control voluntario: el autocontrol y la observación de sí mismo. Las técnicas para centrarse en la tarea y optimizar el esfuerzo son las siguientes: a) las autoinstrucciones, la visualización, las tareas centradas en la tarea, y b) la observación de sí mismo. Esta última, la observación de sí mismo, es el seguimiento de los aspectos específicos de la propia conducta, de las condiciones que la rodean y de los resultados que produce. Este proceso es condicionado por cuatro variables: el intervalo temporal, la validez, la fiabilidad y el valor. Las técnicas de registro facilitan la recogida de información de las autoobservaciones, hacen posible la reducción del intervalo temporal, el incremento de su fiabilidad y, con frecuencia, la optimización del valor de las conductas observadas.

Tercera fase, autorreflexión. En esta se ponen en marcha dos procesos: los procesos de análisis del yo y los procesos involucrados en las reacciones del yo (percepción de satisfacción, por ejemplo) (Escribano Burgos et al., 2010, pp. 152-154).

Con fundamento en estas fases, se detectaron de mejor manera las características de los alumnos y con ello se tomaron decisiones más pertinentes sobre las necesidades de los estudiantes. Una vez obtenido el diagnóstico de los educandos y las variables de investigación, se implementó la estrategia denominada la pulsera de la paz, de manera consecutiva durante ocho meses, en 2013. En la actualidad está vigente en virtud de sus resultados positivos en la facilitación de la autorregulación conductual.

### ***Implementación***

Los docentes deben permitir espacios donde los estudiantes reflexionen en sus conductas y su manera de interactuar con los demás. La primera fase de la autorregulación conductual es la planificación, en la que el estudiante identifica las acciones inadecuadas en el otro y en sí mismo, y comienza a pensar en sus posibles actuaciones futuras, para dar paso a la segunda fase, la actuación o control voluntario (Zimmerman, 2000, cit. en Escribano Burgos et al., 2010).

Ante las situaciones analizadas, la anticipación de nuevas conductas por parte de los estudiantes propició la búsqueda de un mediador que facilitara dicha tarea. Así, se le asignó a la pulsera un significado específico, el cual era evitar la agresión durante el recreo. En tanto, el papel del docente fue combinar la mediación con el lenguaje y otras pistas agregando la frase “recuerda que mientras usamos la pulsera de la paz evitamos agredir”.

El uso de este mediador solo en los momentos en que se requería permitió la valoración por parte de los educandos, quienes, por medio de la heteroevaluación, ayudaban a la mejora de sus compañeros. Ello implicó la evaluación entre ellos mismos de las conductas demostradas dentro y fuera del salón de clases.

Una vez que los estudiantes hicieron uso de dicha estrategia, se pasó a la fase tres, autorreflexión, en la que la autoevaluación del actuar estuvo presente. Mediante esta autoevaluación, el estudiante comprende, interpreta y ejecuta de manera reflexiva nuevas conductas sociables.

## METODOLOGÍA

La investigación-acción se revela como uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo y en transformación permanente (Rincón, 1997, cit. en Bausela Herreras, 2004).

Uno de los propósitos de esta investigación es la mejora de las prácticas docentes a través de la exploración reflexiva por parte del profesor sobre el actuar propio dentro del aula. Esto constituye la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se adopta un enfoque cualitativo basado en la fenomenología, con el interés de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa (Albert Gómez, 2006). Los sujetos de investigación son el alumnado y el docente. El objeto de estudio es el proceso de autorregulación conductual.

Asimismo, esta investigación es formativa, ya que la educación es objeto de reflexión sistemática por parte del docente, sobre la base de la vinculación entre la teoría y la experiencia. Quien enseña se compromete en el proceso de construcción y sistematización del saber (Cerdeira Gutiérrez, 2006), lo cual produce una transformación del conocimiento científico en saber pedagógico, que conduce, a su vez, a una transformación pedagógica.

Para obtener información sistemática sobre los sujetos y el objeto de investigación se emplearon varias técnicas e instrumentos tales como los cuadernos de los estudiantes, quienes debían registrar sus posibles actuaciones futuras ante conflictos suscitados dentro o fuera del salón de clases, como se muestra en las imágenes 1, 2 y 3, en las que se da cuenta de la primera y la segunda fases de la autorregulación conductual.

Imagen 1. Leonardo. No pegar, no dar patadas ni cachetadas

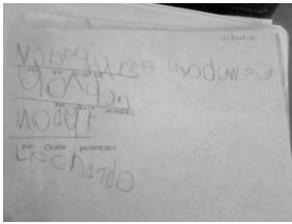


Imagen 2. Juan Pablo. Comportarme bien



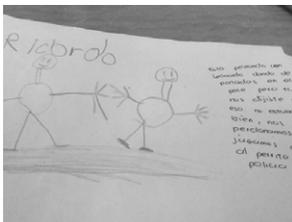
Imagen 3. Diego. Portarme bien



Es de suma importancia que el docente brinde a los estudiantes espacios de reflexión sobre su actuar, que les permitan ser partícipes de su proceso de autorregulación conductual. El lenguaje es una herramienta que puede dar señales de ello; es decir, en vez de actuar por medio de golpes se emplea el diálogo.

Cuando los estudiantes hacían uso del mediador (la pulsera de la paz), este les recordaba una conducta esperada ante situaciones conflictivas, como se observa en el trabajo de un alumno que expresa su cambio de actuación.

Imagen 4. Escrito de Ricardo acerca de su cambio de conducta



Comentario de Ricardo: Estoy peleando con Leonardo dando de patadas [...] pero tú nos dijiste que eso no estaba bien, nos perdonamos y jugamos al perrito policía [usando la pulsera en combinación con el lenguaje].

La rúbrica de evaluación es otro instrumento empleado que ayudó a analizar los avances y los logros de los estudiantes en la autorregulación conductual.

Imagen 5. Rúbrica de evaluación

RÚBRICA DE EVALUACIÓN					
Leer de acuerdo al grado observado.					
<input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> En proceso <input type="checkbox"/> No logrado					
NOMBRE	Expresaron por medio del lenguaje como resultado de conflicto	El lenguaje utilizado es apropiado al contexto	Respetaron las reglas establecidas en el grupo	Se reconocieron errores y se comprometieron a mejorar en la autorregulación	Utilizaron los mediadores para autorregularse y regular a los otros
Barbara					
Sofía					
Diego	/	/	/	/	/
Chavito					
Diana					
Isela					
Regina					
Elena	/	/	/	/	/
Leonardo					
Ariel					
Geovani	/	/	/	/	/
Alfonso					
Santiago					
Cesar					
Fabián					
Juan Pablo					
Angel					
Frida					
Ariana					
Andrea					
Diego					
Ricardo					
Gael					
Alan					

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN**

21 de febrero 2013

Llenar de acuerdo con el grado observado:

Logrado

En proceso

No logrado

Nombre	Expresaron por medio del lenguaje cómo resolver el conflicto	El lenguaje utilizado no agredió al compañero	Respetaron las reglas estipuladas en el juego	Sus comentarios evidencian el proceso interpersonal de autorregulación	Utilizan los mediadores para autorregularse y regular a los otros

La evaluación es un proceso integral y sistemático mediante el cual se recopila información de manera metódica y rigurosa, con el fin de conocer, analizar y juzgar el valor de un objeto educativo determinado. En este caso, dicho valor se evidenció en los avances en la autorregulación conductual por parte de los estudiantes y en la mejora de la práctica pedagógica, lo cual contribuyó posteriormente a la toma de decisiones.

## CONCLUSIONES

En la institución escolar de estudio se observó que las relaciones entre el personal no eran las óptimas para un desempeño colaborativo eficaz y eficiente, ya que en pocas ocasiones compartían experiencias exitosas por el recelo que ello les representaba.

Con base en la investigación, se concluye que el trabajo colaborativo resulta esencial para el logro de resultados positivos de manera más enriquecedora; que tal trabajo comprende a toda la comunidad escolar, y no solo a unos cuantos; que promueve las relaciones interpersonales cooperativas, y crea sinergias para aprovechar la experiencia de todos.

En muchas ocasiones hemos escuchado que para el logro de los objetivos es necesario contemplar los ambientes de aprendizaje, pero cuántas veces hemos analizado y reflexionado acerca del acomodo del material, por qué pegamos o colgamos una imagen en el salón o fuera de él, o cómo y por qué se dispone el mobiliario de determinada manera y, sobre todo, qué implicaciones tiene todo ello en el proceso de autorregulación conductual de nuestros alumnos. A partir de esta experiencia, se establece que es necesario analizar de manera cognitiva los espacios, el mobiliario con que se cuenta en el aula, para que estos sean óptimos en vista de esa regulación de la conducta. Aquí cabe mencionar que los mediadores visuales propuestos deben llevar a los alumnos a reproducir las conductas deseadas, es decir, servir en realidad como mediadores, más allá de una decoración del salón de clases.

Reconocer que se tiene o existe un problema y aceptar la incertidumbre estimula una investigación posterior, motiva al docente a buscar una comprensión más profunda de la situación y la mejor solución a las vicisitudes en el día a día de su labor pedagógica.

Uno de los propósitos de esta investigación fue favorecer el análisis y la reflexión de la práctica. Para alcanzar tal propósito, fue necesario partir de la búsqueda de soluciones ante la problemática observada en el aula de clases, con la guía de un sustento teórico que condujera a la interpretación y ejecución de soluciones. Tal sustento dio lugar al diseño y a la aplicación de una estrategia ofrecida por los mediadores exteriores, en concreto la pulsera de la paz, que resultó ser un apoyo ajustado al desarrollo de los alumnos. Se obtuvieron resultados positivos con respecto de dicho propósito, y se favoreció la autorregulación conductual en los estudiantes.

Para confirmar que se había alcanzado dicho propósito, se realizó una evaluación continua y formativa que cubriera la doble función de esta: la mejora del aprendizaje y la regulación de la enseñanza. El docente no se

excluye de este proceso. Encontramos que, para la optimización de dicho proceso, se pasa por cuatro niveles de regulación andamiada: 1) Funciones psicológicas gobernadas por el ambiente; este nivel consiste en actuar sobre el medio físico y proporcionar los apoyos que ayuden a centrar la atención. En la implementación de la pulsera, coadyuvó a la búsqueda de posibilidades variables del actuar por parte de los estudiantes, por lo que a este mediador se le agregó la guía verbal. 2) Toma de conciencia de los aspectos relevantes de la actividad. 3) Control voluntario de la actividad, en el cual hay un uso del lenguaje privado, se regula y se supervisa la actividad de otro y se emplean mediadores tangibles. 4) Planificación y autoevaluación de la actividad, nivel en el que se utiliza el diálogo con los alumnos para ayudarlos en la planificación de una actividad definiendo metas al momento en que los estudiantes estructuran el plan de sus actuaciones en los cuadernos de trabajo.

Es importante que el profesor se distancie de ideas y actuaciones para poder analizarlas, criticarlas y reflexionar en ellas, lo cual ayuda a desarrollar estrategias nuevas, tomar conciencia del quehacer pedagógico, contrastar teorías, replantearlas y, sobre todo, aprender de y con otros, con lo cual se da paso al ciclo reflexivo, en el que se efectúa un autoanálisis, un contraste y una reconstrucción, como lo sugiere Esteve (2010).

El mediador físico empleado fue significativo para los estudiantes porque estos lo concientizaron, se apropiaron de él y lo emplearon para autorregular la conducta. Así, tuvieron una mejor convivencia en el aula y fuera de ella. Depende de ello la implementación de la teoría en la práctica.

Otra de las conclusiones a las que se llegó es que brindar a los chicos los espacios necesarios para reflexionar, proponer, ejecutar y evaluar sus actuaciones es esencial para la construcción de una conciencia sobre su propia conducta, más allá de una reproducción de conductas aprendidas de sus contextos inmediatos y mediatos. Debido a que el proceso de autorregulación conductual se encuentra sumamente involucrado con las experiencias, las vivencias y el tipo de relaciones interpersonales aprendidas en los contextos familiares, el analizarlas y reflexionarlas desde edades tempranas a partir de un aprendizaje situado coadyuvará a la construcción paulatina de competencias para la vida en sociedad.

Por estas razones, trabajar con los padres de familia de manera triangulada (escuela, alumno, familia) resulta importante para el desarrollo de la autorregulación conductual de los educandos informándolos e involucrándolos en el trabajo diario en el aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Bausela Herreras, E. (2004). *La docencia a través de la investigación-acción*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1): 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/287>
- Bodrova, E., y Leong, D. J. (2004). Tácticas: el uso de mediadores. En E. Bodrova y D. J. Leong. *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky* (pp. 68-93). Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública, Pearson Educación de México.
- Castella, J. M.; Comelles, S., y Vilá, S. (2007). *Entenderse en la clase*. Barcelona, España: Graó.
- Cerda Gutiérrez, H. (2006). *La investigación formativa en el aula: la pedagogía como investigación*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- CONAPO (Consejo Nacional de Población) (2004). La familia, sus funciones, derechos, composición y estructura. En *Informe de Ejecución del Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo 1994-2003* (pp. 115-125). Distrito Federal, México: Consejo Nacional de Población.
- DOF (Diario Oficial de la Federación) (28 de junio de 2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017)
- Escribano Burgos, L.; González, A.; Ortiz García, M.; Simón Rueda, C.; Tarragona Roig, M., y Uribe Franco, E. (2010). *La prevención de conductas desafiantes en la escuela infantil. Un enfoque proactivo*. Distrito Federal, México: Fundación Educación y Desarrollo. Recuperado de <http://www.asociacionalanda.org/pdf/Libro.pdf>
- Paniagua Villarruel, M. (coord.) (2008). *Desarrollo de competencias cognitivas en preescolar: experiencias y propuestas*. Guadalajara, Jalisco, México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Schonkoff, J. P., y Phillips, D. A. (eds.) (2001). *Curso de formación y actualización profesional docente de educación preescolar*. Volumen I. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica preescolar*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-de-estudio-2011-guia-para-la-educadora-campos-formativos>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2018). *Aprendizajes claves para la educación integral. Educación preescolar, plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Steve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz Bikandi (coord.). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-44). Barcelona, España: Ministerio de Educación, Editorial Graó.
- Ynerarity Castro, O.; Hernández Carballé, M. J., y Sánchez Sánchez, D. (2017). Las manifestaciones de agresividad. Alternativa para su autorregulación. *VARONA. Revista Científico-Metodológica*, 64(enero-abril): 1-11. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360657467024>

# ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO E MEDICALIZAÇÃO DAS QUEIXAS ESCOLARES: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOCENTES

PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION AND THE MEDICALIZATION OF SCHOOL COMPLAINTS: SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS

ENSEÑAZA PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA Y LA MEDICALIZACIÓN DE LAS QUEJAS ESCOLARES: REPRESENTACIONES SOCIALES DE PROFESORES

*Fecha de recepción: 10 de junio de 2019.*

*Fecha de aceptación: 7 de noviembre de 2019.*

*Dictamen 1: 10 de abril de 2019.*

*Dictamen 2: 11 de abril de 2019.*

*Dictamen 3: 13 de abril de 2019.*

*Layane Bastos dos Santos<sup>1</sup>*

*Álvaro Itaúna Schalcher Pereira<sup>2</sup>*

*Fauston Negreiros<sup>3</sup>*

## RESUMO

O objetivo deste estudo é versar sobre a percepção dos professores do ensino médio integrado, acerca das Queixas Escolares. Como método, a pesquisa de abordagem qualitativa utilizada, foi realizada em duas partes: bibliográfica e de campo (estudo de caso), onde os resultados foram analisados a luz da teoria das representações sociais e através da análise de conteúdo. Participaram do estudo, dez professores. Como resultados, apontou-se que as representações sociais dos professores, que certamente norteiam suas práticas educativas, estão carregadas de preconceito e desinformação, e fizeram emergir as seguintes categorias de análise: conceito de queixa escolar, a função do professor diante dessa demanda e como trabalhá-las em sala de aula. A pesquisa pretende contribuir para uma reflexão mais ampla acerca do tema da percepção docente acerca do fracasso escolar, bem como para o reconhecimento e valorização dessa queixa no âmbito da educação, melhorando o diálogo entre os diferentes atores envolvidos.

**Palavras chave:** aprendizagem, educação, ensino.

## ABSTRACT

The aim of this study is to address the perception of integrated high school teachers about school complaints. As a method, the qualitative approach research used was carried out in two parts: bibliographic and field (case study), where the results were analyzed in the light of the theory of Social Representations, and through content analysis. Ten teachers participated in the study. As a result, it was pointed out that the teachers' social representations, which certainly guide their educational practices, are loaded with prejudice and misinformation, leading to the following categories of analysis: concept of school complaint, the teacher's role in the face of this demand and the ways to work them in the classroom. The research aims to contribute to a broader reflection on the theme of teacher perception of school failure, as well as the recognition and appreciation of this complaint in the field of education, improving the dialogue between the different actors involved.

**Keywords:** learning, education, teaching.

<sup>1</sup> Instituto Federal do Maranhão (Brasil). layane.santos@ifto.edu.br.

<sup>2</sup> Instituto Federal do Maranhão (Brasil). alvaro.pereira@ifma.edu.br.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Piauí (Brasil). faustonnegreiros@ufpi.edu.br.



Investigaciones

## RESUMEN

El objetivo de este estudio es abordar la percepción de los docentes integrados de secundaria acerca de las quejas escolares. Como método, la investigación desde un enfoque cualitativo se realizó en dos partes: bibliográfica y de campo (estudio de caso), en las que los resultados se analizaron a la luz de la teoría de las representaciones sociales y mediante el análisis de contenido. Diez profesores participaron en el estudio. Como resultado, se señala que las representaciones sociales de los docentes, que ciertamente guían sus prácticas educativas, están cargadas de prejuicios y desinformación, y condujeron a las siguientes categorías analíticas: concepto de queja escolar, el papel del docente frente a esta demanda y cómo trabajarlos en el aula. El objetivo de la investigación es contribuir a una reflexión más amplia sobre la percepción del maestro acerca del fracaso escolar, así como el reconocimiento y apreciación de esta queja en el campo de la educación, mejorando el diálogo entre los diferentes actores involucrados.

**Palabras clave:** aprendizaje, educación, docencia.

## INTRODUÇÃO

Diversos estudos vêm demonstrando como vem crescendo as queixas e encaminhamentos de crianças para atendimento especializado com uma suposta queixa de dificuldades de aprendizagem (Osti, 2014). Contudo, o que vem causando espanto é que boa parte desses encaminhamentos, não configuram qualquer distúrbio de aprendizagem (Tiosso, 1989; Corsini, 1998; Weiss, 2000), demonstrando a falta de conhecimento e despreparo dos profissionais de educação ao encaminharem as queixas, bem como uma tendência à medicalização da educação.

Uma das suspeitas para tal quadro, é que talvez isso seja fruto dos problemas encontrados pelo professor em lidar com as dificuldades dos alunos em sala de aula, entrando em um estado de espírito em que seja necessário centrar o problema em deficiências intrínsecas do aluno, encaminhando crianças que eles mesmos pré-diagnosticam. Contudo, são patentes os estudos que vêm comprovando que boa parte dessas dificuldades estão relacionadas a outras variáveis, como o excessivo número de alunos por sala, escassez de material e recursos pedagógicos são variáveis que afetam o desempenho de escolares.

Outro fator pode ser o apontado por Welch, e Woloshin (2008) que é a Medicalização da Educação e da Vida. Segundo os autores, a medicalização da vida cotidiana seria capaz de transformar sensações físicas ou psicológicas normais (tais como insônia e tristeza) em sintomas de doenças (como distúrbios de aprendizagem, TDAH, entre outros). Isso vem provocando uma verdadeira “epidemia” de diagnósticos e encaminhamentos

aos profissionais de saúde, inclusive, no ambiente escolar. Os mesmos autores ainda afirmam que essa “epidemia” de diagnósticos produz na mesma escala uma “epidemia” de tratamentos, muitos dos quais altamente prejudiciais à saúde, especialmente nos casos em que não seriam de fato necessários.

Nisso, muitas Queixas Escolares que são, em sua maior parte, contingenciais, recaem na patologização, mesmo entre os professores. Pesquisas realizadas pelas autoras (Collares e Moysés, 1996) evidenciam que tantos profissionais da saúde quanto da educação, referem-se de modo unânime a problemas biológicos, neurológicos e orgânicos, como causas determinantes do não aprender na escola. Tais “explicações”, repetidas à exaustão e frequentemente evocadas como verdades científicas consagradas, colocam predominantemente o foco em dois grandes temas: a desnutrição e as disfunções neurológicas.

Contudo, como aponta Fernández (1991), existem outras ordens de fatores muito mais influentes no fenômeno do fracasso escolar. A primeira é nomeada de problema de aprendizagem reativa, em que o fracasso escolar é resultado de uma ação educativa inadequada tendo sua origem relacionada à instituição escolar como desadaptação, problemas relacionados ao professor e a metodologia usada. A segunda, chamada de problema de aprendizagem sintoma em que a causa do problema está no desenvolvimento afetivo e/ou cognitivo, sua dimensão liga-se à história original e única desse sujeito, constituída nas interações sociais que estabelece com pais, familiares, grupos de amigos, colegas e professores.

Moysés (2001) também defende a necessidade de rompermos com a esfera estreita da perspectiva individualizante que sustenta as visões biologizantes na educação, como condição para entrarmos no campo da reflexão crítica sobre valores, estratégias de ensino e da nossa própria postura enquanto profissionais da educação, fundamental para a compreensão do próprio significado de saúde e doença em suas múltiplas determinações e na criação de um ambiente escolar inclusivo, multicultural e emancipador.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo, é analisar a percepção dos professores do ensino médio integrado acerca das queixas escolares apresentadas por seus alunos em sala de aula. Como método, a pesquisa de abordagem qualitativa utilizada, foi realizada em duas partes: bibliográfica e de campo (estudo de caso), onde os resultados foram analisados a luz da teoria das representações sociais e através da análise de conteúdo de Laurence Bardin. Participaram do estudo, dez professores. Para isso, o referencial teórico utilizado para o estudo desse conceito será o de Representação Social, baseado em Moscovici (1978), que evidencia a elaboração de comportamentos a partir dos valores e crenças do indivíduo acerca do meio em que está inserido.

### ***Representações sociais e queixas escolares***

Existe em cada um a necessidade de encaixar cada coisa nova com que se toma contato em uma determinada categoria conceitual. Os traços culturais, sociais, de personalidade de cada um dos habitantes de um país, além dos arquétipos, personagens do imaginário coletivo e literário, conseguem ser resumíveis a algumas dezenas de adjetivos. E a premissa vale mesmo para as qualificações mais subjetivas ou até para correlações entre duas ou três palavras desse pequeno grupo que tragam semelhanças de significado. O fato novo vai ganhar contornos a partir do rótulo que lhe for imposto. Ao mesmo tempo, um rótulo novo precisa encontrar fundamento na realidade – e o faz, invariavelmente, mesmo quando se trata de um fenômeno, pessoa, profissão.

Nesse contexto, a Representação social se constitui como um conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, no curso de comunicações interindividuais, na necessidade de contextualizar. É a versão contemporânea do senso comum. Moscovici (2003) focou a questão das representações sociais, a partir dos conceitos propostos por Émile Durkheim, que falou em representações coletivas. Essas representações coletivas, de caráter estático, seriam aquilo que conserva o todo da sociedade contra a fragmentação. A teoria das representações sociais reside na ideia de que os sujeitos buscam explicações, criam teorias próprias sobre uma série infundável

de assuntos que prendem a atenção e a curiosidade. Tais explicações não são simples opiniões, mas possuem uma lógica própria, baseada nas mais diferentes informações e julgamentos valorativos adquiridos por diferentes fontes, além de fundamentarem-se também em experiências pessoais e grupais.

Com as queixas escolares ocorre esse mesmo fenômeno de construção. Conceitualmente, o fracasso escolar abrange vários fatores, uma vez que envolvem toda a complexidade do ser humano em seu processo de apreensão do mundo. Lozano e Rioboo (1998), por sua vez, apontam três outros fatores que são tidos como os principais responsáveis pela dificuldade de aprendizagem, são eles; o contexto familiar e social, a personalidade do sujeito e as instituições educativas incluindo suas áreas metodológicas e organização.

Porém, essas representações conceituais dos docentes, com o aumento da interferência da medicina e das explicações neurológicas para os problemas de aprendizagem massificadamente divulgadas nos últimos anos, impregnaram os conceitos, representações e práticas dos profissionais da educação de tendências e afirmações medicalizantes. Barros (1983, p. 378) define o processo de medicalização como:

[...] a ampliação crescente do trabalho de intervenção da medicina na vida das pessoas, passando para a alçada médica, inclusive, problemas claramente determinados pela forma de ser da sociedade, no interesse de se manter o status quo (por exemplo, escamoteando os conflitos inerentes às relações capital-trabalho).

A construção de todo esse processo medicalizante, o qual vem influenciando a representação social de Dificuldades de Aprendizagem dos professores na atualidade, vem se constituindo há mais de um século. Boarini e Borges (2009), afirmam que na educação escolar o uso de psicotrópicos vêm sendo ministrados pela Medicina desde o século XIX, e mais recentemente, esse uso vem sendo respaldado pelas áreas da Fonoaudiologia e Psicologia.

Contudo, vários estudos demonstram que os usos desses instrumentos não têm contribuído para a diminuição da precarização do ensino, pois as escolas continuam apresentando um alto índice de crianças com problemas de aprendizagem e comportamento. Pesquisadores como Gusmão (2009), Guarido e Voltolini (2009), Valentine (2010), dentre outros, apontam que a compreensão desses problemas de forma individualizada e organicista levam a denominar como distúrbios comportamentos considerados inadequados – como indisciplina, falta de atenção, agressividade e agitação do aluno.

Essas concepções medicalizantes têm efeitos negativos na constituição da subjetividade de quem é rotulado como portador de um distúrbio, dificuldade ou transtorno de aprendizagem. Miguel e Martín (1998), defendem que vários problemas de autoestima são tanto causa como efeito decorrente dos alunos receberem o diagnóstico como sendo portador de dificuldades de aprendizagem, inclusive mais efeito que causa. Smith (2001) reforça falando sobre a consequência emocional de ser classificado com um diagnóstico de dificuldade, distúrbio ou transtorno de aprendizagem, em que a criança deixa de crer em si mesma e em suas possibilidades de sucesso, resistindo a aprendizagem e muitas vezes deixando de tentar realizar uma atividade por medo do fracasso.

A representação que o professor faz de seu aluno pode influenciar, e até certo ponto determinar os avanços cognitivos a serem alcançados pelos estudantes. Por isso, é tão importante saber como o professor pensa a dificuldade de aprendizagem, pois ao se ter conhecimento acerca dos fatores que esses sujeitos apontam como causas, motivos e consequências, poderá ser possível analisar, através de seu discurso, se a sua postura em relação a esse problema não acaba por agravá-lo ainda mais, na medida em que ele abandona o aluno à margem de sua própria dificuldade, ou ao contrário, a preocupação do professor diante do problema potencializa a aprendizagem do aluno (Osti, 2014).

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

O presente estudo trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, que visa a descrever o modo como os educadores enxergam as questões ligadas aos seus conceitos e práticas referentes as dificuldades de aprendizagem. Optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa porque estimulam os entrevistados a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspectos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Isso possibilita a busca pelas percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação.

Dentro dessa proposta qualitativa de pesquisa, a forma do estudo se caracterizou como um Estudo de Caso caracteriza-se que é o estudo profundo de um objeto, de maneira a permitir amplo e detalhado conhecimento sobre o mesmo, o que seria praticamente impossível através de outros métodos de investigação.

## ***Instrumentos***

Os dados foram recolhidos junto aos atores sociais mediante entrevistas semiestruturadas que partiram de um roteiro com questões relativas as dificuldades de aprendizagem. Participaram do estudo, dez professores. Este roteiro de entrevistas não constou de categorias estabelecidas. Elas emergiram da análise de conteúdo das falas dos professores. As entrevistas coletaram informações, procurando identificar as preocupações, as dificuldades, as carências, as expectativas e as representações dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem.

## **DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

Para a realização das sínteses descritivas e interpretativas das entrevistas, utilizou-se como método a análise de conteúdo de Bardin (1999). A análise de conteúdo permite fazer inferências, as quais, de acordo com Bardin (1999, p. 3), são “operações lógicas, pelas quais se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. As categorias que emergiram foram elaboradas a partir da leitura das entrevistas, após a sua aplicação. Fizeram parte das análises as seguintes categorias resultantes: a) conceito e Percepções sobre Queixas Escolares; b) a função do professor diante dessa demanda, e c) como trabalhá-las em sala de aula.

### ***Categoria 1. Conceito dos professores sobre as queixas escolares***

Nessa primeira categoria, a fala dos professores demonstrou que, para os professores entrevistados, a terminologia de dificuldade de aprendizagem ainda é utilizada, e não o conceito de “queixa escolar”. Isso demonstra que as dificuldades apresentadas estão diretamente voltadas para o aluno, é uma característica intrínseca dele, é o seu rendimento, seu desempenho, não a articulação desses aspectos com a metodologia ou a prática docente.

A dificuldade de aprendizagem é quando o aluno não consegue aprender direito (professor 4).

Dificuldades de aprendizagem são problemas cognitivos que levam o aluno a problemas na escola (professor 1).

São problemas que os alunos trazem a escola e que interferem no seu bom rendimento nos estudos (professor 9).

Abordar a temática do fracasso escolar requer grande cuidado no que se refere a causas ou atribuição de possíveis culpados, pois é necessário um olhar amplo as diversas esferas que envolvem o aluno e o contexto em que se deu o fracasso (Negreiros, Costa e Damasceno, 2016). Para nossos entrevistados, ao fracasso desses estudantes está diretamente e unicamente voltados para o aluno: é uma característica intrínseca dele, é o seu rendimento, seu desempenho, não a articulação desses aspectos com a metodologia ou a prática docente.

Tais falas correspondem bem aos achados das pesquisas de Seber (1997), o qual relata que é bastante comum os educadores afirmarem veementemente que estimulam as crianças, e que elas é que não aprendem. Na verdade, esses professores, não percebem que o desinteresse, a falta de atenção, o desleixo do aluno trata-se da impossibilidade deste último em entender e interpretar o que o professor está querendo transmitir.

Novamente, os fatores apontados para as dificuldades são vistos do ponto neurológico e biologizante (fala do professor 1) e são consequências do que o aluno passa fora da escola (fala do professor 9), isentando a responsabilidade da escola para o fracasso escolar desse aluno. Essas frases corroboram com os estudos acerca da patologização do fracasso escolar ocorre, no senso comum (vulgarmente), sob duas vertentes:

- a) O fracasso escolar seria uma consequência da desnutrição – de forma a só ocorrer com as crianças da classe trabalhadora (classe desfavorecida);
- b) O fracasso escolar seria o resultado da existência de disfunções neurológicas, incluindo-se aqui a hiperatividade, a disfunção cerebral mínima, os distúrbios de aprendizagem, a dislexia (Collares e Moysés, 2006, p. 27).

Estudos sobre as causas do fracasso escolar (Abreu, 2013; Negreiros, Costa e Damasceno, 2016) chegaram a esta mesma conclusão de que para os docentes, ele é frequentemente associado a deficiências e condições individuais de cada aluno, as quais de alguma maneira refletem em sua aprendizagem.

### ***Categoria 2. A função do professor diante do fracasso escolar***

Outra categoria emergente durante as entrevistas, foi qual seria a função do professor diante do fracasso escolar de seus alunos. Especificamente neste tópico, houve um dado interessante manifestado nas falas, em que a função do professor seria “diagnosticar” os alunos e encaminhá-los ao apoio especializado.

Quando um aluno meu simplesmente não rende, fica claro que há algum problema. Daí, encaminho ao serviço de psicologia do campus (professor 9).

A função do professor é perceber a dificuldade do aluno e encaminhar a situação ao setor responsável (professor 10).

Há uma forte inclinação a medicalização do aluno. A achar que seu problema de aprendizagem deve ser tratado como uma limitação, patologia. A tendência da grande maioria das falas foi achar que a função do professor é perceber esse problema e repassá-lo ao setor responsável, que seria o setor de psicologia, ou mesmo aos familiares para que estes tomem as devidas providências. Em nenhum momento, os entrevistados propuseram uma adaptação no método ou mudança dentro de fatores relacionados a própria sala de aula. Isso vai ao encontro dos achados de Costa, Damasceno e Negreiros (2016):

Identificar problemas e soluções para a aprendizagem, se torna algo corriqueiro no cotidiano escolar, além de construindo uma imagem de um sistema escolar sem falhas e uma clientela com as mais diversas dificuldades, seja de cunho biológico ou familiar, que interferem em seu processo de aprendizagem. As características biológicas usadas para justificar a não aprendizagem, seria uma forma de biologização, ou seja, transformar questões sociais em biológicas [...]. A escola, por sua vez, origina um cenário fragmentado e estereotipado em relação ao aluno, sendo ele responsável por seus problemas psicológicos, biológicos, orgânicos e socioculturais (Damasceno e Negreiros, 2016, pp. 2-3).

É importante ressaltar que nenhum profissional da área educacional tem o conhecimento necessário para realizar tal diagnóstico em sala de aula. Somente o especialista da área é que poderá fazê-lo, de maneira instrumentalizada e contextualizada. Collares e Moysés chamam a atenção para a importância dessa questão e para as consequências geradas por ela.

A difusão acrítica e crescente de “patologías” que provocariam o fracasso escolar – de modo geral, “patologías” mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos – tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas “patologías” e “distúrbios”. A criança estigmatizada incorpora os rótulos, introjeta a doença. Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico ou rótulo estabelecido (Collares e Moysés, 2006, p. 29).

Nesse sentido, os resultados corroboram com os achados de Torezan (1992), o qual declara que os professores buscam solucionar os problemas de aprendizagem encaminhando o aluno para atendimento específico, ou orientando os pais, mas não na alteração de sua prática em sala de aula nem na reflexão de sua postura pedagógica. Rotular o aluno como “portador” de um distúrbio ou transtorno e, em seguida, encaminhá-lo para o profissional da área da saúde ou da psicopedagogia é tarefa menos complexa para o educador, do que observá-lo e procurar compreender as causas de seu comportamento ou

mesmo refletir sobre seus métodos de ensino, sobre o sistema escolar que, por vezes, é excludente e alienador, não comportando a diversidade cultural, ontológica e idiossincrática dos sujeitos que dele fazem parte.

### ***Categoria 3. Trabalhando com as queixas escolares em sala de aula***

Novamente, ficou patente nesta categoria, uma espécie de “terceirização” da responsabilidade pelos alunos com problemas escolares a outros setores, ficando como função dos professores em sala de aula, apenas a identificação do aluno e seu posterior encaminhamento a outros setores de apoio pedagógico:

Tenho quarenta alunos em sala. Não tem a possibilidade de trabalhar com um aluno que não aprende só. Então, recorre sempre a pedagogia e aos setores de psicologia, que sabem melhor como ajudar esse aluno em sala (professor 2).

Se o aluno tem problemas sociais, familiares, psicológicos que resultam num baixo rendimento, não há como o professor resolver isso em sala de aula. Para isso que a escola tem pedagogo, psicólogo, assistente social (professor 6).

Procuro ter um olhar especial a esse aluno, entender quando ele não logra êxito. Sempre peço orientação ao serviço de psicologia em como estimular esse aluno em sala (professor 7).

Com exceção da fala do professor sete, a grande maioria acha que o aluno deve buscar auxílio fora de sala de aula, não sendo responsabilidade do educador, revisão de práticas pedagógicas ou adaptações de métodos, materiais ou flexibilização curricular. Para Nutti (2001), boa parte dos professores atribuem aos alunos e a fatores fora de sala de aula, como fatores do não aprendizado. Nesse sentido o pensamento representado pelos professores sobre, levam em evidência a questão de que se existe um problema, provavelmente de saúde, de cunho orgânico e que o mesmo deve ser tratado, curado, inteiramente “fora de sala de aula”.

Os achados corroboram com a pesquisa de Corsini (1998), que revelou em um estudo que o grupo de professores pesquisados por ele não questionou a relação entre sua própria prática pedagógica, sua postura e sua relação com o aluno como possíveis fatores do fracasso escolar, encaminhando os alunos e suas queixas escolares a família ou ao apoio especializado.

Percebe-se novamente nas falas relatadas, que os alunos que não conseguem se encaixar no perfil proposto pela escola, são “exilados” na “ilha da patologização”, a qual deve ser inteiramente fora do contexto escolar, insulada nos setores médicos, consultórios psicológicos, etc. É totalmente ignorado a suposição de

que “em algumas situações, as diferenças no ato de aprender podem expressar um grito de protesto de crianças saudáveis que se recusam ao cabresto de um estudo alienante ou à submissão à autoridade autoritária com que são tratados” (Morais, 2006).

Nisso, uma prática reflexiva, em que se discuta as dimensões sociais, políticas e críticas que fazem parte do sistema educacional, como a função do projeto político-pedagógico, regimento interno da instituição, do que se é ofertado no currículo escolar, das formas de avaliação, trabalho/atitude dos professores, participação da comunidade escolar, instituição escolar, políticas educacionais, etc., são deixadas de fora enquanto causas desse fracasso, mesmo sendo questões norteadoras de comportamentos e metas a serem alcançadas.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos inferir, com base nos resultados encontrados, que as representações sociais dos professores, que certamente norteiam suas práticas educativas, estão carregadas de preconceito e desinformação, fruto talvez de uma formação insuficiente para lidar com essa demanda ou de um sistema educacional que se centra na competição, no individualismo, e que aqueles alunos que não se adequam, são necessariamente portadores de algum “problema” cognitivo ou social, que deve ser tratado fora da escola.

A indisciplina, agressividade, desinteresse, dificuldades de aprendizagem (queixas mais comuns dos professores) não podem e não devem ser tratadas isoladamente, e, sim, a partir de um estudo das relações professor-aluno, aluno-conteúdo, aluno-aluno, aluno-estatutos escolares, aluno-comunidade, professor-comunidade. “Pela apresentação de um relato de experiência, a autora conclui alertando para o caráter político da atuação do orientador educacional, que ‘ultrapassa os limites dos muros da escola’ e se envolve com a comunidade” (Pascoal, Costa y Albuquerque, 2008, p. 106).

Percebe-se que se torna necessário no contexto analisado, a construção de um ambiente escolar adequado, a sensibilização e formação dos professores do, para a aplicação de estratégias de ensino diferenciadas, de reflexão sobre sua prática profissional, bem como, um projeto político pedagógico que possibilite a presença efetiva da família dos alunos que apresentam queixas escolares, além de programas específicos a de acompanhamento escolar a serem desenvolvidos em conjunto com profissionais especializados que fazem parte do quadro (psicólogos, pedagogos, assistentes sociais) e por todo o corpo docente, de forma interdisciplinar, reflexiva e crítica, trabalhando essas questões dentro da escola, de maneira desmedicalizadora.

Levantamos neste trabalho, a gritante necessidade de se despatologizar as concepções desses profissionais, levando a intervenções crítico-reflexivas no próprio ambiente escolar. Há sérias consequências do excesso da medicalização dos comportamentos considerados inadequados em sala de aula, que vêm sendo tratados como patológicos em sua essência são normais. Acaba-se por enquadrar uma criança em um diagnóstico psiquiátrico que apresenta sérias marcas e rótulos indesejáveis, e acaba sendo mais útil para a sociedade e para o entorno da criança do que para a própria criança.

Ademais, assim, como já foi dito anteriormente, diagnosticar, encaminhar e conceituar no âmbito escolar os problemas ou dificuldades, só terá sentido se for para traçar estratégias de ação que busquem metodologias e recursos, considerando também o desenvolvimento de um perfil para o educador que atue dentro da realidade inclusiva da escola regular. Nossa pesquisa pretende contribuir para uma reflexão mais ampla acerca do tema da percepção docente acerca das queixas escolares, bem como para o reconhecimento e valorização dessa queixa no âmbito escolar, melhorando o diálogo entre os diferentes atores envolvidos, levando a desmedicalização do ambiente escolar.

## BIBLIOGRAFIA

- Azzi, R. G., e Silva, S. H. (2000). A importância de um “novo” olhar do professor para os alunos – Um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino-aprendizagem. In F. F. Sisto, G. C. Oliveira e L. D. T. Fini (orgs.). *Leituras de psicologia para a formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Brasil: Vozes, Universidade São Francisco.
- Barros, J. A. C. (1983). Estratégias mercadológicas da indústria farmacêutica e o consumo de medicamentos. *Revista Saúde Pública*, 17(5): 377-386.
- Boarini, M. L., e Borges, R. F. (2009). *Hiperatividade, higiene mental, psicotrópicos: enigmas da Caixa de Pandora*. Maringá, Brasil: Eduem.
- Collares, C. L., e Moysés, M. A. A. (2006). *A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação)*. São Paulo, Brasil: FDE (Série Ideias, 23).
- Collares, C. L., e Moysés, M. A. A. (2016). *Preconceitos no cotidiano escolar - Ensino e medicalização*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Corsini, C. F. (1998). *Dificuldade de aprendizagem: representações sociais de professores e alunos* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica Campinas, Faculdade de Psicologia. Campinas, São Paulo, Brasil.
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil: Artes Médicas.
- Gusmão, M. M. G. (2009). *Comportamento infantil conhecido como hiperatividade: consequência do mundo contemporâneo ou TDAH?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.
- Miguel, E. S., e Martín, J. M. (1998). Las dificultades en el aprendizaje de la lectura. In V. Santiuste-Bermejo y J. Beltrán (coords.). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Moscovici, S. A. (2003). *Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar Editores.
- Moysés, M. A. (2006). *A institucionalização invisível – Crianças que não aprendem-na-escola*. Campinas, São Paulo, Brasil: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Mercado de Letras.
- Negreiros, F.; Costa, T., e Damasceno, M. (2016). Concepções de fracasso escolar: um estudo com professores das cinco regiões brasileiras. *Revista de Psicologia*, 7(2): 8-21. Recuperado de <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/6238>
- Nutti, J. Z. (1996). *Concepções sobre as possibilidades de integração entre saúde e educação: um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, Brasil.
- Osti, A. (2004). *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo, Brasil. Recuperado de [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253593/1/Osti\\_Andreia\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253593/1/Osti_Andreia_M.pdf)
- Pascoal, M.; Costa, E., e Albuquerque, F. A. (2008). O orientador educacional no Brasil. *Educação em Revista*, 47(jun.): 101-120. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/edur/n47/06.pdf>
- Tiosso, L. H. (1989). *Dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita: uma visão multidisciplinar* (Dissertação de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Weiss, A. L., e Cruz, M. M. (2009). Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. In R. Glat (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Segunda edição* (pp. 65-78). Rio de Janeiro, Brasil: 7 Letras.
- Weiss, M. L., e Weiss, A. L. (2011). *Vencendo as dificuldades de aprendizagem escolar*. Segunda edição. Rio de Janeiro, Brasil: Wak.
- Welch, G.; Schwartz, L., e Woloshin, S. (2008). O que está nos deixando doentes é uma epidemia de diagnósticos. *Jornal do Cremesp*, 12(fev.). (Texto publicado no *The New York Times*, em 02/01/2007. Tradução de Daniel de Menezes Pereira).

# DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO EN PROFESORES SIN FORMACIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO DE CASO

## PEDAGOGICAL DIAGNOSIS IN PROFESSORS WITHOUT TEACHER TRAINING: A CASE STUDY

*Fecha de recepción: 5 de marzo de 2018.*

*Fecha de aceptación: 4 de diciembre de 2019.*

*Dictamen 1: 6 de octubre de 2019.*

*Dictamen 2: 9 de noviembre de 2019.*

*Hadtyr Axheli García Ortega<sup>1</sup>*



Investigaciones

### RESUMEN

Este artículo aborda un estudio de caso cuyo objetivo es identificar el nivel pedagógico de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, quienes, en su mayoría, no tienen una formación docente. Pretende coadyuvar a la reflexión sobre la práctica educativa y mejorar la calidad de la enseñanza. La metodología se centra en un enfoque mixto, con la aplicación de un cuestionario. Los resultados muestran grados de regular a bueno en las diez competencias pedagógicas analizadas. Se espera que este artículo contribuya a la meditación personal acerca del tema y motive una actualización pedagógica permanente.

**Palabras clave:** diagnóstico educativo, formación de profesores, pedagogía.

### ABSTRACT

This article addresses a case study whose objective is to identify the pedagogical level of the professors of the Faculty of Information Sciences of the Autonomous University of San Luis Potosí, who, for the most part, do not have a teacher training. It aims to contribute to reflection on educational practice and improve the quality of teaching. The methodology focuses on a mixed approach, with the application of a questionnaire. The results show grades from 'regular' to 'good' in ten pedagogical skills analyzed. This article is expected to contribute to personal meditation on the subject and motivate a permanent pedagogical update.

**Keywords:** communication, interaction between pairs, linguistic competence, pedagogical discourse.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Ciencias de la Información.  
axheli.garcia@uaslp.mx

## INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la formación docente es cada vez más necesaria en la educación superior, debido a los avances tecnológicos y científicos propios de la llamada sociedad de la información, en la que las y los jóvenes muestran habilidades de aprendizaje distintas a las de hace décadas, que ya son obsoletas. Por ello, los profesores universitarios deben ser conscientes del poco o mucho éxito de su práctica educativa, éxito que se refleja en los estudiantes, desde la adquisición de nuevos conocimientos hasta el desarrollo de las competencias profesionales que necesitarán en el campo laboral próximo.

Es importante recalcar que el docente universitario de tiempo completo tiene cuatro funciones primordiales: docencia, tutoría, investigación y gestión. Estas forman parte de su ámbito y quehacer profesional cotidiano. Las dos primeras están involucradas de modo directo en el aspecto pedagógico, y las funciones restantes, en el aspecto disciplinar. De esta forma, las competencias docentes “integran un conjunto de condiciones relacionadas con la investigación, la difusión, el manejo del quehacer educativo, la calidad de la función docente, la cooperación y el liderazgo tanto en la institución y el aula como en el contexto del ejercicio de la docencia misma” (Torres Rivera et al., 2014, p. 139).

El presente artículo da a conocer un estudio de caso efectuado en la Facultad de Ciencias de la Información (FCI) de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), ubicada en Avenida Industrias 101, fraccionamiento Talleres, en la ciudad de San Luis Potosí, San Luis Potosí (México). Se implementó un diagnóstico cuyo objetivo es identificar el nivel pedagógico de los profesores, quienes, en su mayoría, no tienen una formación docente. Con ello se pretende coadyuvar a la reflexión sobre la práctica educativa en esta institución de educación superior y mejorar la calidad de la enseñanza en cuanto a métodos, técnicas y estrategias.

Por esto, es esencial que los docentes posean una actitud positiva y motivadora hacia la pedagogía, debido a los factores que se ponen en juego en el curso de la práctica educativa, desde el diseño instruccional, la transmisión de conocimientos y la organización didáctica, en lo relativo a las estrategias, los

recursos y la retroalimentación, hasta la evaluación del aprendizaje. En razón de ello, se subraya que el proceso de enseñanza y aprendizaje “responde a diversas intencionalidades previamente analizadas desde las relaciones interdisciplinarias, es decir, se llevan a cabo actividades que se justifican por su valor para alcanzar los fines deseados” (Fernández y García Batista, 2012, p. 7).

En consecuencia, se necesita que la formación pedagógica tenga fines de orientación y proyección en el proceso de profesionalización docente, lo que implica la reflexión de toda la planta de profesores (en este caso de la FCI) sobre el modo de actuación frente al grupo, los estilos de enseñanza y aprendizaje, la motivación y el deseo de superación.

La metodología empleada se centra en un enfoque mixto, con la aplicación de un cuestionario que arroja datos tanto cuantitativos como cualitativos, y es, de forma muy general, una prueba piloto para una investigación futura sobre pedagogía y formación docente como tema de tesis para estudios de doctorado.

Este artículo se estructura en cuatro secciones; en la primera de ellas se presenta la introducción; en la segunda, el fundamento teórico y el desarrollo del estudio de caso; en la tercera se enuncian las conclusiones, y al final se mencionan las fuentes documentales consultadas. Se espera que este documento contribuya a la meditación personal de los profesores y los motive a una actualización pedagógica permanente.

### ***El proceso de enseñanza***

Es común que la mayoría de los profesores de educación superior no posean una formación normalista o estudios pedagógicos previos a la contratación para desempeñar la actividad de docencia, por lo que, con frecuencia, se encuentran sujetos a las dificultades de enseñanza y aprendizaje. Es evidente la poca o nula preparación de estos para la docencia. Esta situación, de acuerdo con Cáceres Mesa et al. (2013), y “la necesidad de formación pedagógica del profesorado universitario han sido el marco para el desarrollo de la tendencia denominada

profesionalización de la docencia” (p. 2), la cual, para las instituciones de educación superior, se ha convertido en un reto en la capacitación y la formación docentes, debido a que enseñar en la universidad en estos tiempos “requiere de conocimientos, habilidades y actitudes diferenciadas de las que se necesitaban veinte años atrás” (Villarreal y Bruna, 2017, p. 76). Por ello, no es pertinente tomar como ejemplos los métodos y las estrategias de enseñanza con los que se les enseñó, porque van quedando obsoletos, y las tendencias actuales apuntan al uso y manejo de las tecnologías.

El docente debe ser consciente tanto de sus habilidades como de sus áreas de oportunidad en las que puede trabajar, lo cual se vincula con su “nivel de desarrollo profesional y pedagógico que ha alcanzado a través de su práctica docente” (Cáceres Mesa et al., 2013, p. 10); pero todo dependerá de la actitud personal respecto a la actualización pedagógica.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocado a dar respuesta al modelo educativo actual, y que propicia el desarrollo de las competencias, no debe verse como la única función de transmisión de información y de conocimientos, sino como un proceso total, que abarca desde la planeación hasta la evaluación, con la finalidad de lograr el aprendizaje significativo en los estudiantes, para que en el futuro sean los profesionales quienes hagan frente a los cambios y las necesidades que la sociedad demande.

Por lo tanto, como apuntan Fernández y García Batista (2012, p. 6), la enseñanza debe ser considerada en cinco aspectos: como logro de aprendizajes, como actividad intencional, como actividad normativa, como actividad interactiva y como actividad reflexiva. El docente debe estar preparado para cubrir estos aspectos, pero, sobre todo, tiene la obligación de lograrlo durante su práctica docente. Esa hora de clase debe ser un detonante en el proceso cognitivo del alumno a través de los métodos didácticos previamente establecidos y estudiados por el profesor. Por consiguiente, “enseñar es dirigir el proceso de aprendizaje” (Fernández y García Batista, 2012, p. 5), y, como apuntan Cáceres Mesa et al. (2013), es obligación del profesor “la reflexión cotidiana sobre la tarea de enseñar y sus implicaciones pedagógicas según sus finalidades y contextos diversos” (p. 2).

Cada aula y cada sesión de clase será completamente distinta. A pesar de que se imparta la misma materia a grupos diferentes, la dinámica educativa responderá a la interacción con los alumnos, las edades de estos, las condiciones socioeconómicas, las situaciones personales —si laboran y sus horarios—, el ambiente grupal, las formas de aprender, los recursos con los que cuenta el salón y la institución educativa en general (financieros, técnicos y tecnológicos)

y, sobre todo, las competencias docentes que el profesor desarrolla para la metodología didáctica, la cual “constituye uno de los componentes de la estructura canónica (elementos básicos e imprescindibles) de los proyectos formativos” (Zabalza, 2009, p. 102). Así, la actualización permanente se vuelve un compromiso ético y profesional.

Derivado de lo anterior, el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere que se cubran tres aspectos principales: la planeación académica, la selección de recursos didácticos y la evaluación. La primera se refiere a la consideración de todos los elementos involucrados en la metodología de la enseñanza, como el área disciplinar, el plan de estudios, los contenidos, el ambiente escolar, las características de los alumnos y de la institución educativa, los medios y los recursos disponibles. En el segundo aspecto se deberán contemplar los materiales que se utilizarán como apoyo de la enseñanza, considerando si se trata de clases presenciales, semipresenciales o a distancia. El uso de las tecnologías de la información y comunicación se vuelve necesario. Por último, la evaluación permitirá evidenciar los resultados del aprendizaje y, con ello, analizar las áreas de oportunidad que es posible mejorar.

### ***Competencias docentes y formación pedagógica***

El profesor actual de educación superior debe romper el paradigma de la educación tradicionalista al convertirse en un actor medianamente pasivo, ya que el alumno es el pilar de su desarrollo de aprendizaje; sin embargo, debe estar habilitado para desarrollar las actividades durante la práctica educativa y lograr una docencia de calidad. Para conseguirlo, de acuerdo con Zabalza (2009), habrá de cubrir diez aspectos relevantes: “planificación, espacios, selección de contenidos, materiales de apoyo al aprendizaje, metodología, tecnologías, apoyo a los estudiantes, coordinación con colegas, evaluación y revisión del proceso” (p. 210). Para ello, es necesario que el docente esté abierto al cambio y, sobre todo, a la actualización permanente.

La formación docente se ha vuelto un factor ineludible en la educación superior. Por tal razón, se “requiere llevar a cabo esfuerzos para elevar la formación pedagógica de los profesores, lo cual tributará en una mejor preparación de los egresados universitarios” (Cáceres Mesa et al., 2013, p. 1). Sin duda, los roles han cambiado; ahora el profesor tiene menor protagonismo, su didáctica funge como una guía y otorga el papel activo al estudiante, a quien le ofrece las herramientas necesarias para que pueda contrastar y llevar a la práctica los conocimientos teóricos por su cuenta, al desarrollar sus propias capacidades y habilidades.

Entre las competencias profesionales del docente universitario destacan las mencionadas por Zabalza (2009): a) planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje; b) selección y preparación de contenidos; c) información y explicación comprensible; d) habilidades con fines didácticos de las tecnologías; e) diseño y organización de actividades de aprendizaje; f) apertura y entorno de confianza hacia los alumnos; g) evaluación del proceso de enseñanza, y h) compromiso institucional. Se hace especial énfasis en el ámbito tecnológico y en el desarrollo de las competencias como parte de los métodos y estrategias de enseñanza, que brindan, al mismo tiempo, oportunidades de cambios en las modalidades educativas.

En consecuencia, para la formación pedagógica, encontramos diversos modelos de actualización del profesor, según el nivel de desarrollo de este o el área de oportunidad que necesite trabajar, que responderán a los estilos de aprendizaje que el alumno exige y necesita. Cáceres Mesa, et. al. (2013, pp. 5-8) mencionan estos modelos; a saber: a) modelo de formación permanente, que favorece el aprendizaje de los estudiantes mediante la mejora de la actuación del profesor; b) modelo orientado individualmente, en el que el maestro es autodidáctica; c) modelo de observación-evaluación, en el cual se lleva a cabo una reflexión individual acerca de la propia práctica, una discusión, y la experiencia en común propicia el progreso; d) modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza, en el que se observan las implicaciones respecto del diseño curricular y las actividades institucionales relacionadas con la enseñanza; e) modelo de entrenamiento, que versa sobre los comportamientos y las técnicas que los profesores reproducen en clases, y f) modelo de investigación, el cual requiere que el maestro identifique un área de interés y realice los cambios necesarios en la enseñanza.

Cada uno de estos modelos se enfoca en los distintos niveles en los que se encuentran los docentes, en función del grado de reflexión personal y de la participación activa que consideren necesarios para la mejora de la práctica educativa, lo que conlleva un trabajo en conjunto; es decir, tanto el profesor como la institución deben valorar las necesidades de formación pedagógica, ya que, de acuerdo con Touriñán López (2013), se “requieren competencias adquiridas con el conocimiento de la educación para construir hechos y decisiones pedagógicas” (p. 4); de otro modo, no podríamos hablar de resoluciones pertinentes.

Por lo expuesto en este apartado, el presente trabajo surge como una inquietud al considerar las exigencias del modelo educativo y, sobre todo, las que exponen los alumnos del nivel licenciatura en torno a la didáctica empleada por sus profesores. Este diagnóstico es una base para investigaciones futuras acerca de la mejora de la calidad de la enseñanza.

## METODOLOGÍA Y RESULTADOS

En este apartado se describe el proceso mixto empleado para la obtención del diagnóstico, que inició con el análisis de las fuentes documentales con el fin de fundamentar teóricamente el tema. Con base en ello, se diseñó el instrumento para la recolección de datos, un cuestionario, con objeto de conocer el nivel de las habilidades de enseñanza-aprendizaje que posee el profesor para la práctica educativa en la Facultad de Ciencias de la Información, para posteriormente interpretar los resultados.

Se presenta una prueba piloto en la que se utilizó la triangulación de métodos, es decir, se combinó la información de los enfoques con el propósito de complementar los resultados, ya que la integración de estos incrementa la comprensión y el entendimiento de la realidad de estudio y contribuye a la interpretación y mayor validez de la información recolectada. Por esto, se escogió la investigación descriptiva, porque solo se caracteriza la situación tal como se desenvuelve en su contexto, sin influir en él, a fin de extraer una generalización significativa.

*Contexto.* La investigación se desarrolló en la Licenciatura en Gestión Documental y Archivística en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí con la participación de algunos profesores.

*Muestra.* Diez profesores (tanto hora-clase como tiempo completo), todos ellos con grado mínimo de escolaridad de maestría; con su consentimiento de cooperación y con nuestro compromiso de que sus identidades no serían publicadas.

*Instrumento.* Se diseñó y adecuó un cuestionario con diez categorías basadas en las competencias docentes establecidas por Zabalza (2009) y Rivadeneira (2017), en el que se presentan las capacidades pedagógicas y la descripción de estas (para mayor comprensión), a fin de que los profesores seleccionen el grado de aplicación en la práctica educativa propia; en donde: 1 = deficiente, 2 = regular y 3 = excelente. Se les solicitó también ejemplificar sus respuestas. Este instrumento se muestra en el cuadro 1.

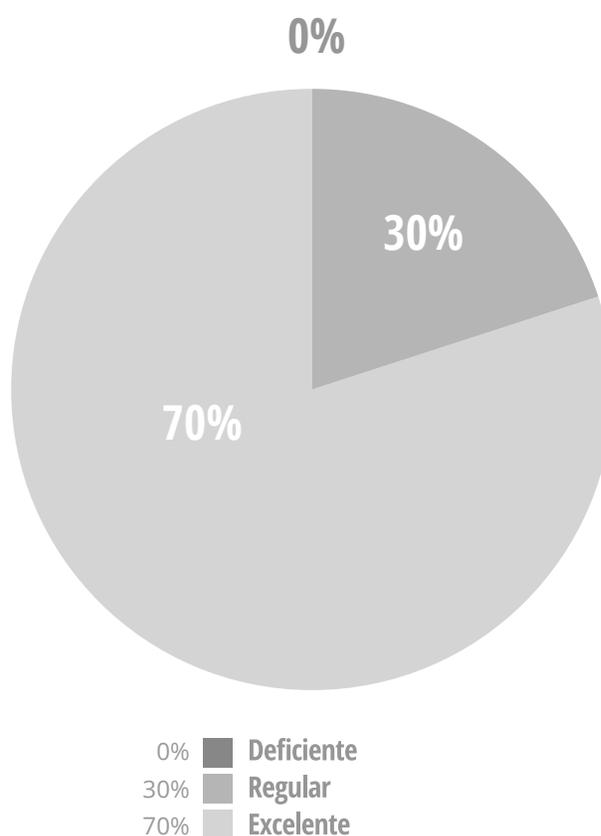
Cuadro 1. Diagnóstico pedagógico de los profesores sin formación docente en la FCI-UASLP

Núm.	Competencias pedagógicas del docente universitario	Descripción	Grado de aplicación			Puede empificar
			1	2	3	
1	Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	Considerar el contexto (área, perfil profesional, currículo, características de la IES y de los alumnos), estrategias didácticas, desarrollo del programa, medios de evaluación, recursos disponibles.				
2	Selección y preparación de contenidos	Científicamente (seleccionar los contenidos) y didácticamente (prepararlos para ser enseñados y aprendidos).				
3	Competencia comunicativa	Ofrecer información y explicación comprensible y bien organizada.				
4	Selección de métodos didácticos	Diversas modalidades metodológicas en las que puede desarrollarse la enseñanza.				
5	Selección y desarrollo de tareas	Especificaciones, guías, retroalimentación, variedad, demanda cognitiva, productos, funcionalidad y significación.				
6	Evaluación	Diseño y elaboración de instrumentos de evaluación como rúbricas, lista de cotejo, portafolios.				
7	Relación y motivación hacia los alumnos	Encuentro: liderazgo, clima en el aula.				
8	Tutorías	Disposición del docente hacia los estudiantes.				
9	Selección de ambientes de aprendizaje	Considerar los espacios destinados, recursos y medios educativos disponibles.				
10	Uso de TIC	Como objeto de estudio. Como recurso didáctico. Como medio de expresión y comunicación.				

Fuente: elaboración propia.

Con base en lo anterior, los resultados del cuestionario aplicado a los profesores se representan en las siguientes gráficas para su mejor apreciación; únicamente se muestran las más representativas para el estudio en el contexto institucional.

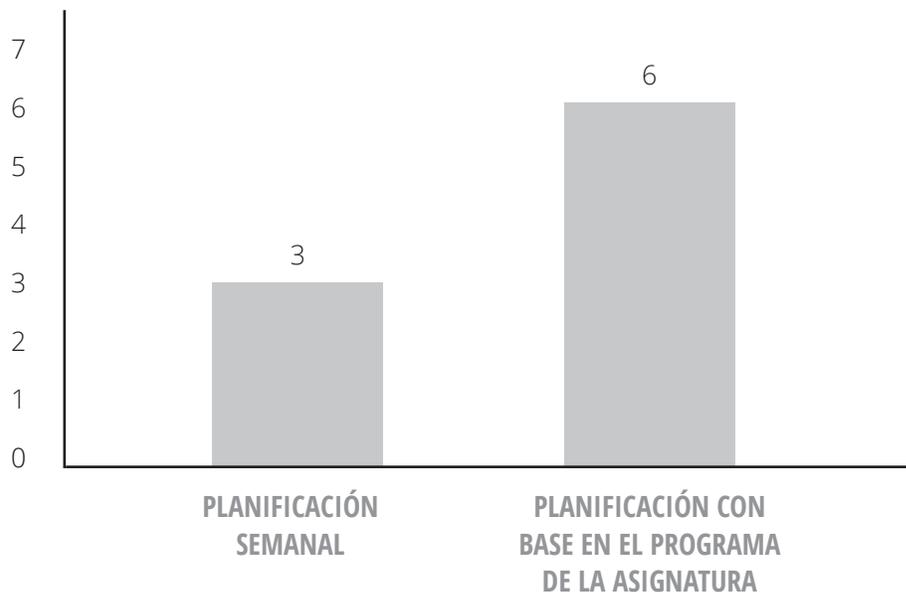
Figura 1. Planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Los datos que se desprenden del análisis indican que la minoría de profesores (30 por ciento) considera regular su nivel de desarrollo en la planificación académica. La mayoría afirma que su nivel es bueno o excelente (70 por ciento), que supone la armonización con el plan de estudios de la carrera. En la parte cualitativa, solo tres docentes mencionan que realizan una planeación semanal, y seis, una planeación semestral, que entregan a la Secretaría Académica (véase la figura 2). Se puede afirmar que los docentes consideran la planificación académica como el pilar de la enseñanza.

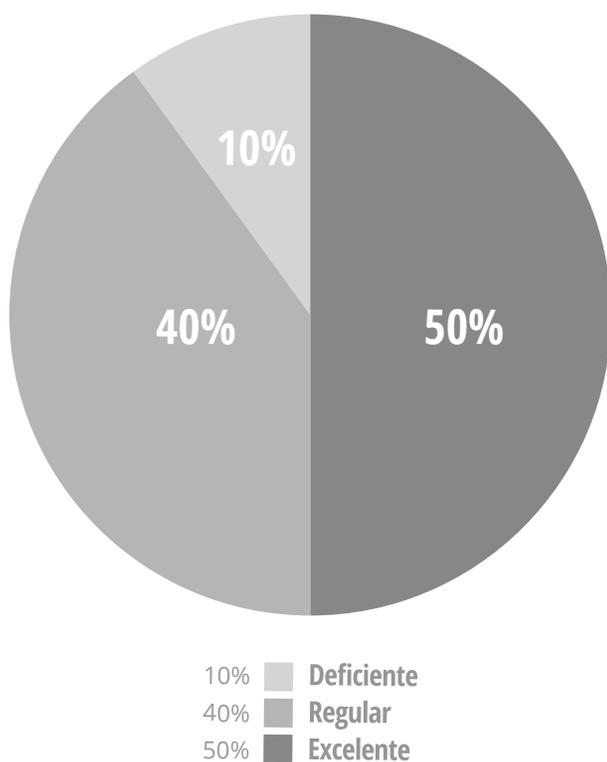
Figura 2. Modalidades de planificación



Fuente: Elaboración propia.

En la siguiente competencia, la selección de métodos didácticos, la aplicación del instrumento arroja que 10 por ciento de los profesores encuestados percibe que tiene deficiencias didácticas; 50 por ciento tiene una valoración regular y el 40 por ciento restante de buena a excelente (véase la figura 3).

Figura 3. Selección de métodos didácticos



Fuente: Elaboración propia.

En los métodos didácticos destacan las estrategias grupales, seguidas de estrategias para indagar conocimientos previos como la lluvia de ideas y las estrategias para el desarrollo de competencias. La más baja es la aplicación de las estrategias de comprensión (véase la figura 4).

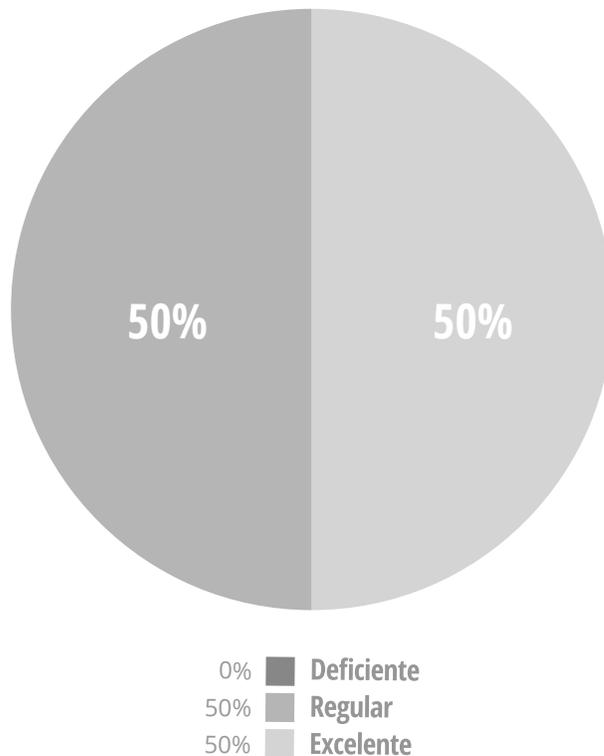
Figura 4. Aplicación de estrategias didácticas



Fuente: Elaboración propia.

La siguiente competencia pedagógica es la selección y el desarrollo de tareas. En la figura 5 se puede apreciar que, de los profesores encuestados, 50 por ciento se considera en un nivel regular y el otro 50 por ciento en los niveles de bueno a excelente en la intencionalidad de las tareas.

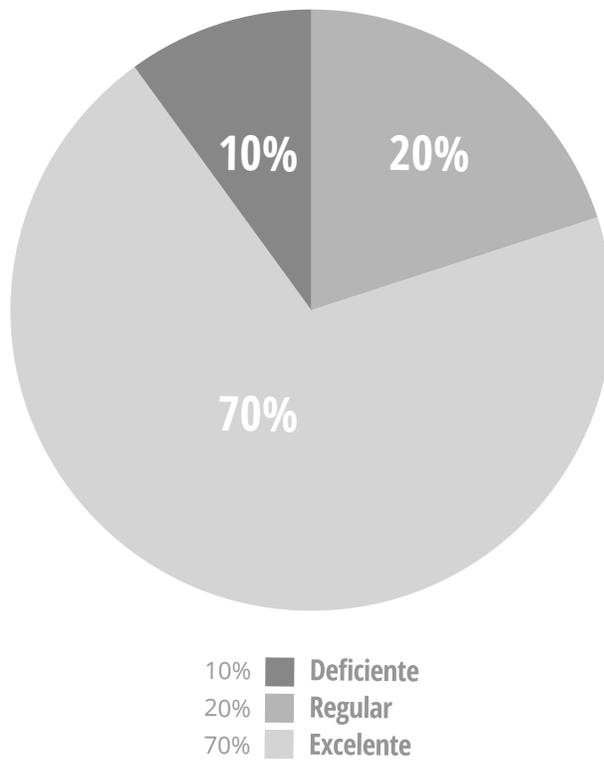
Figura 5. Selección y desarrollo de tareas



Fuente: Elaboración propia.

En la habilidad pedagógica sobre la evaluación, 10 por ciento de los docentes estima que su nivel es deficiente y 20 por ciento regular. La mayoría valora su nivel de desarrollo en 70 por ciento, como se observa en la figura 6.

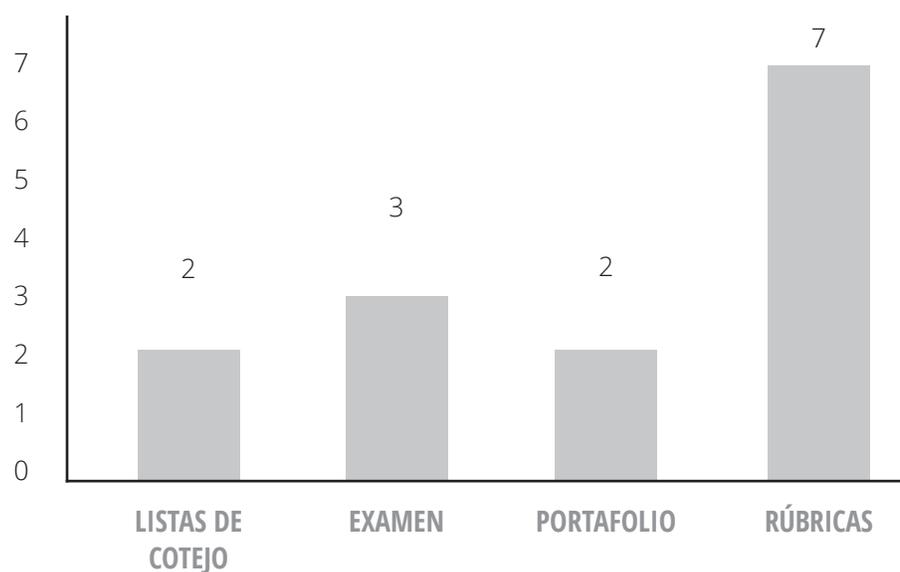
Figura 6. Competencia de evaluación



Fuente: Elaboración propia.

En este rubro es interesante mencionar los ejemplos que refirieron los participantes: la mayoría utiliza las rúbricas como instrumentos de evaluación, seguidas del examen escrito, la lista de cotejo y el portafolios de evidencias (véase la figura 7).

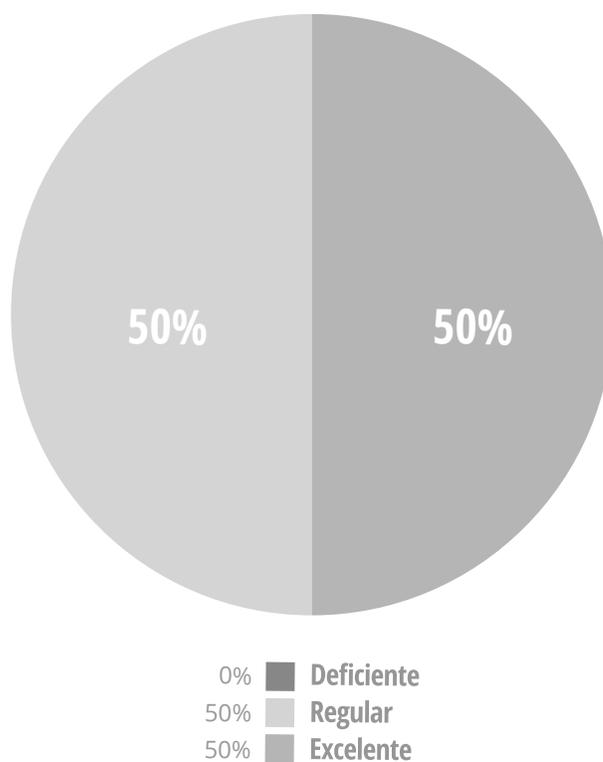
Figura 7. Instrumentos de evaluación



Fuente: Elaboración propia.

Por último, otra competencia representativa del cuestionario se relaciona con el uso y el manejo de las tecnologías de la información y comunicación. Esta muestra resultados positivos, ya que 50 por ciento se coloca en un nivel regular y el 50 por ciento restante en los niveles de bueno a excelente. Estas proporciones se grafican en la figura 8.

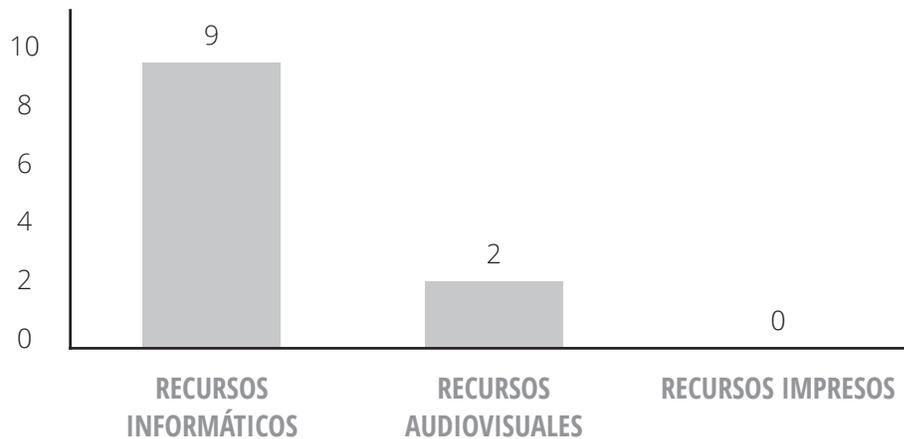
Figura 8. Uso de TIC



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría de los profesores (90 por ciento) menciona que utiliza recursos informáticos y digitales como diapositivas, plataformas virtuales, redes sociales, software, entre otros, aunados a recursos audiovisuales como videos (véase la figura 9).

Figura 9. TIC como recurso didáctico



Fuente: Elaboración propia.

Por último, es necesario señalar que el análisis que se efectuó es de carácter subjetivo y comprensivo, por lo que los resultados muestran que los docentes estiman su grado de desarrollo en los niveles de regular a bueno en las diez competencias pedagógicas estudiadas. Sin embargo, reconocen la falta de actualización, como guía o modelo teórico que los oriente, para poder innovar y motivar más a sus estudiantes.

## CONCLUSIONES

La formación docente en la educación superior es indispensable para el logro de la formación integral de los estudiantes, puesto que es un componente esencial de las competencias profesionales del profesor relacionadas con el desempeño de la práctica docente, aunada a las tecnologías y a las funciones de gestión de tiempo completo, investigación y acompañamiento estudiantil, entre otras.

Los modelos de enseñanza con los que fueron formados los actuales docentes están en constante evolución. Por ello, la docencia, en su área disciplinar, no debe dejarse en un segundo plano, ya que la actualización permanente y continua dependerá únicamente del mismo docente.

Tanto las instituciones de educación superior como los profesores deben reflexionar acerca de las propias necesidades de formación pedagógica, sin perder de vista que “no existe un modelo ideal de formación docente que resulte válido para todos los contextos y situaciones [...] si existen algunas competencias y características que son básicas en el desempeño, sería deseable que en nuestros modelos educativos universitarios estuvieran presentes” (Soto Lamadrid, Hernández Toledo y Carrillo Gutiérrez, 2013, p. 6). Lo anterior dependerá, sin duda, del contexto, de las necesidades institucionales, las necesidades de actualización, las necesidades tecnológicas y las necesidades de motivación.

Según el estudio de caso aquí descrito, los docentes de la Facultad de Ciencias de la Información reconocen sus capacidades pedagógicas en niveles de regular a bueno, lo que indica que por su cuenta buscan novedades y estilos de enseñanza y aprendizaje para implementar en su práctica educativa. Esto supone una alerta de color amarillo para la Facultad y un llamado a todos los profesores para que se propicie la institucionalización de la formación docente en didáctica y, sobre todo, la habilitación para el empleo de la tecnología, que muchas veces se reduce a la proyección de diapositivas, porque no se les exige a los docentes que tomen cursos que avalen la formación pedagógica.

La recomendación sustancial es que se institucionalice la impartición de cursos de formación docente en sus diversas modalidades: inductivos, intermedios y especializados. No será necesario buscar profesionales para ello, sino simplemente incentivar tanto a los profesores que tienen un poco más de conocimientos en este campo como a los que cuentan con estudios de posgrado en el área educativa y posean ideas innovadoras y una actitud positiva para motivar a sus compañeros.

Finalmente, este trabajo puede dar pie a futuras investigaciones más amplias en el contexto de la profesionalización docente, la cual es cada vez más necesaria y obligatoria para afrontar las tendencias actuales en el campo educativo, sobre todo en el nivel universitario. La pedagogía de la enseñanza debe ser considerada como un factor decisivo en la formación académica de los futuros profesionales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cáceres Mesa, M.; Lara Díaz, L.; Iglesias León, C.; García Cruz, R.; Bravo López, G.; Cañedo Iglesias, C., y Valdés Chaviano, O. (2013). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1(33), 1-15. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2900>
- Fernández, F. A., y García Batista, G. A. (2012). La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. *Revista Congreso Universidad*, 1(3): 1-11. Recuperado de <http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/view/433/404>
- Rivadeneira Rodríguez, E. (2017). Competencias didácticas-pedagógicas del docente, en la transformación del estudiante universitario. *Orbis. Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 13(37): 41-55. Recuperado de <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/37/art3.pdf>
- Soto Lamadrid, O.; Hernández Toledo, F., y Carrillo Gutiérrez, C. (2013). Políticas de formación docente en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(enero-junio): 1-10. Recuperado de <http://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/view/138/133>
- Torres Rivera, A. D.; Badillo Gaona, M.; Valentin Kajatt, N. O., y Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66): 129-146. Recuperado de <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-66/las-competencias-docentes-el-desafio-de-la-educacion-superior.pdf>
- Touriñán López, J. M. (2013). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254): 29-47. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/01/254-02.pdf>
- Villarroel, V., y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4): 75-96. DOI: 10.4067/S0718-50062017000400008
- Zabalza, M. A. (2009). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Segunda edición. Madrid, España: Narcea.

# EL DISCURSO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU PRÁCTICA DOCENTE EN EL BACHILLERATO ANÁHUAC

## DISCOURSE OF SOCIAL STUDIES AND TEACHING PRACTICE AT THE ANAHUAC HIGHSCHOOL

*Fecha de recepción: 2 de marzo de 2019.*

*Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2019.*

*Dictamen 1: 10 de abril de 2019.*

*Dictamen 2: 12 de abril de 2019.*

*Dictamen 3: 14 de abril de 2019.*

### RESUMEN

La investigación se refiere a los supuestos epistemológicos de los docentes y la relación con su práctica docente. Se tratan específicamente las categorías epistemológicas de propiedad privada, narrativa histórica, eurocentrismo y libre mercado. Los datos se recopilaron a través de dos técnicas: la observación —de clases— y el grupo focal. Una vez sistematizado ese material, se hizo una triangulación con el marco teórico para realizar los ensayos correspondientes a cada una de las categorías mencionadas. Los docentes manifestaron una inclinación hacia la narrativa histórica liberal y la universalización de conocimientos desarrollados por autores europeos; sin embargo, se observó un discurso equilibrado en las categorías de propiedad privada y libre mercado. Los puntos para una discusión se enfatizan en dos aspectos: que el docente fundamente su discurso que aplica en la práctica y que se exprese con más claridad ese discurso en su práctica educativa dentro del aula.

**Palabras clave:** contenidos del curso, práctica, enseñanza reflexiva, pensamiento crítico.

José Manuel Rivera Grimaldo<sup>1</sup>



Investigaciones

### ABSTRACT

This research refers to the epistemological suppositions of teachers and its relationship with their teaching practice. The specific epistemological categories treated were the following: private property, historical narrative, eurocentrism and free market. Data was collected by two techniques: class observations and focus group. Once this material was systematized, a triangulation was done with a theoretical framework to write the corresponding essays for each category. Teachers manifested an inclination to liberal narrative and the universalization of knowledge produced by European authors; however, a balanced discourse was observed in the categories of private property and free market. Discussion is emphasized in two core aspects: how teachers founded their discourse about practice and how this discourse is expressed deeper in their teaching practice inside the classroom.

**Keywords:** course content, praxis, reflective teaching, critical thinking.

<sup>1</sup> Universidad Tangamanga. marianoprieto138@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

La relación entre el discurso ideológico y la práctica docente tiene sus antecedentes modernos en la configuración de los Estados que surgieron a partir de la expansión europea del siglo XVI. El Estado y la educación pasaron a formar parte de una relación política encaminada a la conservación de las relaciones sociales dominantes controladas por el poder político.

Según Guillamón (2013), la cuestión educativa —así como otras de campos diferentes, ya sea el militar, la administración de justicia o el comercio exterior— se presentó como un bastión de poder y control social para los Estados. Por esa razón, desde los movimientos políticos, sociales y militares de la era moderna, los gobiernos se han preocupado por establecer una directriz para orientar la educación de sus ciudadanos.

El debate ideológico sobre cómo debe ser implementada la educación desde la filosofía política sigue vigente en el siglo XXI. Como lo indica Marty (2015), la Escuela Austriaca de Economía —con representantes argentinos, españoles, chilenos, estadounidenses, alemanes, ingleses, etcétera— es un instituto de investigaciones económicas que abarca también múltiples disciplinas como la filosofía política, defiende la educación privada y tiene *think tanks* que influyen notoriamente en los principales gobiernos del mundo.

Por su parte, los gobiernos progresistas latinoamericanos como los de Ecuador, Bolivia y Venezuela, así como el partido político Podemos, en España, o el excandidato a la presidencia de Estados Unidos Bernie Sanders, representan, en diferentes grados, un acercamiento a la propuesta de la educación estatal.

Jurjo Torres Santomé (2001) muestra cómo el neoliberalismo trata de reorientar los sistemas educativos para reafirmar sus proyectos como los únicos posibles y válidos. Boaventura de Sousa Santos (2006) denuncia la centralidad de producción de conocimientos por parte de la universidad —lo que lleva a la invisibilización de epistemologías locales—.

Dussel (2000) propone una alternativa al eurocentrismo y al pensamiento social de la modernidad en su conjunto. Por su cuenta, Mejía (2011) observa un análisis de la cuestión educativa desde la perspectiva de América Latina y sus circunstancias particulares, entre las que se encuentran la dependencia económica, el autoritarismo político y la colonización epistemológica.

Por último, Fernández (1985) sigue los cánones del método marxista —en el sentido de que la conciencia está determinada por las condiciones materiales de existencia— para analizar el sector de la enseñanza dentro de la lógica económica del capital.

Debido a que el sistema capitalista es una totalidad, es decir, un sistema que abarca todos los campos de una sociedad —económico, político, estético, cultural, educativo, etcétera—, su ideología (el liberalismo) también afecta, de una u otra manera, en el campo educativo y, por supuesto, en el desempeño de los docentes. Así, las ciencias sociales contienen un discurso ideológico derivado de esas categorías; por lo tanto, su crítica —el marxismo, por ejemplo— también debe referirse a dichas categorías.

Algunas de las categorías del discurso de las ciencias sociales, tales como el libre mercado, el eurocentrismo, la propiedad privada y el individualismo metodológico en la narrativa histórica, inciden en la integración del currículum, ya que las instituciones educativas necesitan responder a los requerimientos del mercado laboral para conseguir una matrícula de estudiantes que les permita seguir ofreciendo el servicio educativo.

Ante esto, el enunciado formal del problema quedó compuesto de la siguiente manera: ¿cuál es la relación entre el discurso ideológico de las ciencias sociales y la práctica docente en el colegio Bachillerato Anáhuac? Y su correspondiente objetivo se formuló así: comprender cómo se da la relación entre el discurso ideológico de las ciencias sociales y la práctica docente en el colegio Bachillerato Anáhuac

La importancia de esta investigación radica en que el sistema dominante actual (el capitalismo) abarca todos los campos de una sociedad (político, económico, cultural, educativo, religioso, etcétera), por lo que las ciencias sociales desarrolladas en este sistema también se vuelven hegemónicas, y, por definición, el sistema debe seguir reproduciendo su ser y su esencia para continuar existiendo como tal sistema dominante, incluyendo su discurso ideológico en el campo de las Ciencias Sociales.

Las dos preguntas que orientaron la investigación son:

A) ¿Cuál es el discurso de las ciencias sociales utilizado en el desempeño docente y qué conceptualización tienen los mismos docentes sobre dicho discurso? Para este propósito se proyectó una investigación de tipo documental, con objeto de obtener la información acerca del discurso de las ciencias sociales, sus principales autores y sus implicaciones en la conformación de la práctica docente.

A su vez, se pensó en formar un grupo focal con cinco maestros con la finalidad de comparar sus conceptos con los del marco teórico. En dicho grupo, la dinámica consistió en hacerles cinco preguntas; se permitieron dos intervenciones de los maestros (la respuesta y una réplica). Dicha sesión fue grabada.

B) ¿De qué forma los docentes incluyen en su práctica algunas de las líneas ideológicas del discurso de las ciencias sociales? En este caso, se elaboró una guía de observación y se visitarían las clases de algunos maestros, con lo cual se lograría detectar de qué manera introducen prácticas relacionadas con el discurso de las Ciencias Sociales.

## DESARROLLO

### *Marco teórico. Categorías de análisis*

En cuanto al marco teórico, se trabajaron cuatro categorías pertenecientes al discurso ideológico de las Ciencias Sociales. Dichas categorías de análisis fueron las mismas con las que se llevó a cabo el grupo focal y las observaciones de clases.

#### La propiedad privada

Los liberales consideran la propiedad privada como la esencia del modo de producción capitalista. El sujeto que trabaja por primera vez la naturaleza o un instrumento es el que tiene derecho de apropiarse de dichos objetos, con la finalidad de utilizarlos de la mejor manera que crea conveniente.

No obstante, la propiedad puede ser comunal o privada, y el capitalismo requiere la segunda, es decir, que un propietario de los medios de producción contrate mano de obra para llevar a cabo su empresa. En este sentido, la intervención del Estado no sería lo más conveniente para el óptimo desarrollo de todos los recursos, pues monopolizaría las ideas, el mercado y la producción. La propiedad privada es la única que garantiza una libre utilización de los recursos económicos según la demanda del mercado, y, de esa manera, la competencia sería dentro de un marco legal adecuado.

#### La concepción de la Historia

En su visión de la Historia, Menger (2006) establece que las instituciones — el dinero, la administración de justicia, los bancos, la educación escolar— no son el fruto de una planeación central de los gobiernos, no surgieron de forma premeditada y calculada de la mente de unos cuantos dirigentes políticos que las pusieron a disposición de la sociedad; en cambio, el autor sostiene que fueron las acciones de los individuos las que crearon ciertas formas de organización social que, con el paso del tiempo, al mostrar su eficacia, fueron adoptadas y transformadas en ley.

Otro de los puntos clave de esta categoría es la de los beneficios de la Revolución Industrial. Mises (2012) afirma que la revolución industrial iniciada en Inglaterra a finales del siglo XVIII vino a romper las viejas estructuras de la sociedad medieval para beneficio de los trabajadores.

## El eurocentrismo

Grosfoguel y Castro (2007) definen el eurocentrismo como una actitud colonial frente al conocimiento. Esa actitud era de superioridad, y pretendía ocultar los conocimientos “subalternos” de las periferias. Por ello, el eurocentrismo se articuló con los procesos raciales, étnicos, económicos y políticos que conformaron la “colonialidad del poder”.

Esa actitud epistemológica es defendida por historiadores como Niall Ferguson (2012), que establece cinco factores que distinguen a la civilización occidental encabezada por los países europeos. Un primer factor determinante fue el carácter competitivo de los Estados europeos. Un segundo factor fue el avance tecnológico aplicado a la industria bélica. En cuanto al tercero, Ferguson señala la libertad de disponer y ordenar libremente de su persona, sus posesiones y todos sus bienes —la propiedad privada—, dentro de lo que consintieran las leyes a las que se estaba sometido. El cuarto factor de tal superioridad de Occidente fue la medicina, y el quinto es el consumo.

## El libre mercado

Según Huerta (2012), la principal condición para que el mercado funcione es que la coacción institucional del Estado (intervencionismo y socialismo) no dificulten el ejercicio de la función empresarial y la libre apropiación de los frutos de su acción creadora; es decir, se respeten las decisiones de los empresarios, en el marco de un Estado de derecho con un Gobierno de poderes limitados.

Por su parte, Friedrich Hayek (2007) pretende que el Estado sea el árbitro del juego del libre mercado, que vigile el cumplimiento de las reglas e intervenga —cuando sea necesario— para resolver las limitaciones que tiene el mercado. Para Hayek, es muy importante el Estado en sus funciones de policía y de defensa de agresiones extranjeras. Además, el autor menciona que el Estado no debe tener funciones morales, y se debe limitar a ser neutral y no intervenir en la formación de órdenes espontáneos sin fines ni objetivos predeterminados, en los que cada individuo elige los suyos propios.

## ***La práctica docente***

Rodríguez (2012) establece que la escuela es un aparato ideológico del Estado —que funciona con base en la ideología— y, por lo tanto, reproduce la ideología dominante. Aunque, se debe decir, esa ideología dominante puede ser la del capitalismo o la del socialismo. Por esta razón, en el presente trabajo, resulta conveniente señalar la relación entre el discurso del docente en su práctica educativa y la ideología dominante que se expresa en dicha práctica.

Según Fierro, Fortoul y Rosas (1999), la práctica docente está situada en un punto intermedio entre el sistema escolar —con una oferta curricular determinada— y grupos sociales particulares. Por lo cual, el trabajo del maestro es fungir —cara a cara— como mediador entre esa oferta político-

educativa y sus destinatarios. El autor agrega que la práctica docente es de carácter social, y en ella intervienen significados, percepciones y acciones de los involucrados en el proceso educativo (alumnos, maestros, directivos, padres de familia). También tienen un papel relevante las normatividades, las políticas educativas y las cuestiones administrativas de cada país que delimitan el rol del maestro. Por ello, la práctica docente comprende una compleja trama de relaciones entre personas.

### ***Tipo de investigación (paradigma)***

Para conseguir el objetivo trazado en esta investigación, se escogió el paradigma interpretativo/ cualitativo. A las Ciencias Sociales les concierne la cuestión cualitativa de los procesos; por eso, Max Weber desarrolló su teoría comprensiva, ya que consideraba que la comprensión de los fenómenos sociales es muy distinta a la que se realiza en las Ciencias Naturales.

Si se parte del presupuesto de que en las Ciencias Sociales la acción de los individuos siempre está dirigida por significaciones subjetivas, entonces la observación es insuficiente para abarcarlas, y, por lo tanto, no pueden abordarse con métodos cuantitativos.

En la investigación cualitativa se sigue una lógica inductiva, que busca en los hechos reales vividos por los sujetos el significado que estos les atribuyen a los acontecimientos investigados. Por lo tanto, el investigador no parte de teorías preconcebidas, sino de los datos obtenidos, para elaborar categorías y acercarse a interpretaciones del fenómeno estudiado.

Una de las implicaciones del uso del paradigma cualitativo consiste en verificar la correspondencia entre el mismo proceso de investigación y los supuestos teóricos en los que se sustenta. De esta manera, se produce una mutua influencia, una transformación entre el investigador —el sujeto del conocimiento— y aquello que se investiga —el objeto

de conocimiento—. En consecuencia, el proceso de investigación no se desarrolla de forma lineal, sino circular, debido a la realimentación y a las constantes aportaciones de nuevos datos que surgen desde la realidad estudiada, y que modifican constantemente las interpretaciones del investigador.

Por todas estas razones, el paradigma cualitativo resulta ser el más apropiado para esta investigación. Como se especificará a continuación, el paradigma cualitativo utiliza métodos para indagar en las subjetividades; entre estos métodos está el estudio de casos, el estudio de documentos personales, la entrevista a fondo, la observación participativa o pasiva.

### ***Método de investigación***

Una vez que se delimitó el paradigma de investigación, el método para el presente trabajo quedó determinado en el estudio de casos. Este método implica un proceso de indagación caracterizado por el análisis profundo y sistemático de casos presentados en entidades sociales.

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. Para Stake (1998), el estudio de casos, en tanto que se enfoca en la complejidad y la particularidad de un caso en singular, pretende llegar a la comprensión del desarrollo de este en circunstancias concretas.

### ***Técnicas e instrumentos de investigación***

Para tener los datos necesarios en la investigación, se consideraron algunas opciones de recolección de información con los profesores del Instituto Andes. De esta manera, se estaría en condiciones de contar con referentes para el análisis y la interpretación, con base en las actividades de los docentes y el desempeño de estos en el aula, así como en las respuestas ante cuestionamientos concretos acerca de su práctica educativa.

## Observación

Es una de las técnicas más importantes y más utilizadas en la investigación cualitativa. Sierra Bravo (1984) la define como “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son [en la realidad] o tienen lugar espontáneamente” (p. 213).

La observación es un elemento fundamental en todo proceso de investigación. Es de mucha utilidad para el investigador, pues se apoya en ella para obtener el mayor número de datos. Un importante acervo de conocimientos científicos se debe a la observación. Para este estudio, se eligió la observación directa no participante. Es directa porque el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que pretende estudiar, y es no participante porque se recoge la información desde afuera, sin intervenir para nada en el hecho, grupo social o fenómeno investigado.

Para este trabajo, la observación se aplicó en las clases de los cinco profesores del Bachillerato Anáhuac (Instituto Andes) que participaron en la investigación. Se trabajó en una guía de observación realizada previamente a las visitas de las clases, se observaron las actividades, las explicaciones, las ejemplificaciones, las respuestas a las dudas de los alumnos, los apuntes dados a los alumnos, los libros utilizados por el profesor, etcétera.

Las observaciones se registraron en la guía de observación. Esta guía se realizó en un formato definido (con la ayuda de un asesor), en el que se incluyen los datos de identificación de la clase y el profesor visitado, una columna de observaciones objetivas y otra columna de interpretaciones subjetivas o comentarios personales. Estos registros permitieron cubrir una de las preguntas de investigación, tal como quedó señalado en párrafos anteriores de este artículo.

## Grupo focal

Es otra de las técnicas más utilizadas en la investigación social. Korman (1986, cit. en Aigner, 2002, p. 2) define grupo focal como “una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es el objeto de investigación”. Una de las finalidades de los grupos focales es obtener información acerca de los pensamientos y sentimientos sobre algún tema en particular de los individuos participantes en una investigación. En esta técnica se debe partir de una guía elaborada previamente, que esté relacionada con las experiencias personales de los miembros del grupo. De esa manera, se podrá acceder a una exploración del tema en cuestión de una forma sistemática pero no cerrada.

Se recomienda explicar con claridad el propósito de la reunión y pedir que los participantes intervengan con base en las experiencias personales y que utilicen su propio lenguaje. Se debe explicar a los miembros del grupo el objetivo y los contenidos de las preguntas, así como el sentido de tomar notas o videogravar las intervenciones.

Para el presente trabajo, se solicitó la participación de los mismos cinco profesores cuyas clases fueron observadas. La reunión se llevó a cabo en uno de los salones del Instituto Andes; se les explicó el objetivo de la dinámica, el contenido de las preguntas, la organización de las intervenciones y la finalidad de la filmación de la discusión.

Las siete preguntas que se elaboraron para la realización de este grupo focal complementan la información obtenida en la observación de las clases de los docentes. De igual manera, el grupo focal ayudó a responder la otra pregunta de esta investigación. Así, ambas técnicas —tanto la observación como el grupo focal— coadyuvaron a la obtención de la información necesaria para el análisis y la interpretación, y su correspondiente vinculación con las categorías contenidas en el marco teórico.

#### Análisis del discurso

El discurso se analizó para hacer los ensayos, que en este artículo no se reproducen por exigencias de brevedad. Según Buenfil Burgos (1992, p. 1), en “el uso académico”, el discurso es “una pieza oratoria, un programa o proyecto a realizar, una declaración de principios u objetivos, etc.”, según la disciplina académica desde la que se tome dicho discurso.

El análisis del discurso es una interpretación subjetiva de las relaciones semióticas expresadas en la lingüística de un objeto de estudio. Todo objeto de estudio o práctica (en este caso educativa) adquiere un significado al ser apropiado por los agentes sociales. En ese sentido, toda configuración social se vuelve discursiva. De esta manera, el discurso educativo no niega la existencia real de la práctica educativa, es decir, el discurso no sustituye a la práctica; por el contrario, esa práctica siempre será discursiva en la medida que tenga un significado que el agente social podrá apropiarse.

Se decidió usar el análisis del discurso porque los datos recopilados —tanto en el grupo focal como en las clases observadas— contienen significados dentro de su mismo mensaje. Ese mensaje, expresado por los docentes, proviene de un discurso —pedagógico y sociológico—, por lo que resultaba pertinente una técnica que permitiera el análisis y la interpretación subjetiva de este a partir del marco teórico.

Por su parte, Sayago (2014, p. 3) afirma que el análisis del discurso realiza diferentes representaciones entre los vínculos del lenguaje, el sujeto y la sociedad, lo que le posibilita la construcción de un aparato conceptual capaz de relacionar la complejidad semiótica del discurso con la objetividad y la subjetividad de la producción, la circulación y el consumo de los mensajes. De esa manera, para el propósito de este trabajo, el análisis del discurso hace posible la relación de los signos lingüísticos de la ideología expresada por los docentes en el grupo focal y en las clases observadas con la interpretación subjetiva que se haga de ello a partir del marco teórico.

Se utilizaron dos técnicas de recopilación de datos: la observación de clases y el grupo focal. Además, se analizó el discurso para elaborar los ensayos correspondientes.

### ***Universo y muestra***

La muestra utilizada para esta investigación fue de tipo no probabilístico e intencional, que es la correspondiente a investigaciones dentro del paradigma cualitativo. Se seleccionaron profesores con título de Maestría en Educación que imparten clases en bachillerato, cuyas materias pertenecen a las Ciencias Sociales y a las Humanidades. Esta muestra fue considerada como la más conveniente para obtener la información necesaria y cumplir con los objetivos de la investigación.

Los cinco profesores seleccionados laboran en el Bachillerato Anáhuac. Esta institución es un colegio particular, ubicado en Lomas 4ª Sección, que ofrece servicios educativos desde el nivel preescolar hasta bachillerato, y ha estado presente en la ciudad de San Luis Potosí (México) desde 1991.

### ***Proceso de investigación***

Una vez que se estableció el objetivo de este trabajo y que quedaron determinadas las preguntas de investigación, se pensó en el escenario y los docentes que participarían para la obtención de información. Para formalizar la intervención del colegio y de los cinco docentes con posgrado en educación, se redactó una carta dirigida al responsable de la coordinación académica en la que se solicitaba su colaboración, se explicaba la intención de las actividades de recopilación de datos (observación y grupo focal) y se describían estas.

Para la observación, se eligieron dos clases por docente (diferente día, podría ser el mismo grupo o materia), por lo que se observaron diez clases en total. Se ocupó un lugar en el fondo del salón, sin intervenir en nada durante toda la clase. Para el grupo focal, se convocó a una reunión de los mismos cinco docentes, se les explicó que la sesión debía grabarse para poder trabajar posteriormente en el contenido de las participaciones.

## RESULTADOS

### *Interpretación de las observaciones de clases y del grupo focal con los profesores*

La información recabada se analizó a través de triangulaciones entre lo vertido por los maestros en el grupo focal y las observaciones de sus clases con la teoría y la interpretación personal, con el propósito de evitar que se llegara a conclusiones que evidencien elementos de juicio subjetivos sobre la realidad del tema investigado.

Categorías de las Ciencias Sociales y su discurso ideológico en el desempeño del docente, y la conceptualización sobre dichas categorías

A. La concepción de la Historia. Una de las principales categorías teóricas que se emplean en la enseñanza de las Ciencias Sociales es la conceptualización histórica, la narrativa histórica que configura la formación de algún área del conocimiento. Los docentes están formados —consciente o inconscientemente— de acuerdo con alguna conceptualización histórica. Este aspecto cobra relevancia porque otorga un marco de referencia y un enfoque a los estudios y a la formación intelectual de los alumnos. Existe en particular una metodología del estudio de la Historia que corresponde al modo de producción capitalista. Los docentes expresaron una coincidencia importante con la visión histórica de la doctrina del libre mercado (capitalista).

B. La propiedad privada. Se observa que muchas de las apreciaciones de los docentes coinciden con la doctrina capitalista, pero, al mismo tiempo, marcan una distancia de ella al acercarse a planteamientos que reivindican las luchas sociales y populares de la segunda mitad del siglo XIX en adelante que defendieron derechos sociales y laborales con ayuda de la socialdemocracia y el Estado de Bienestar.

C. El libre mercado. El profesor manifiesta una conformidad con el sistema de creatividad y coordinación empresarial que impulsa el libre mercado. Si, por un lado, los docentes han mostrado en otras respuestas tener una conciencia de la explotación laboral o de la necesidad de proteger legalmente los beneficios laborales obtenidos en las luchas sociales de tiempos pasados, por otro lado, no profundizan en el cuestionamiento de los fundamentos de ese sistema y sus errores de origen.

D. El eurocentrismo. En los comentarios de los docentes se refleja la universalización de los acontecimientos históricos sucedidos en Europa, como el caso de la Ilustración. Otro rasgo discursivo que apunta hacia el eurocentrismo se halla en la referencia por parte del profesor de sucesos históricos y autores europeos, y en la afirmación de que estos son los orígenes para estudiar y comprender la era moderna, la sociedad actual. Esta categoría, el eurocentrismo, fue la que con mayor claridad registró una influencia ideológica en el desempeño de los docentes que participaron en esta investigación.

En la práctica, el docente se encuentra ante una tradición epistemológica muy marcada, y toda su capacitación, actualización y debate se ven determinados por la producción teórica hegemónica en los círculos académicos en que se desenvuelve.

La forma en que los docentes incluyen en su práctica el discurso ideológico de las Ciencias Sociales

A. La concepción de la Historia. Se observó una narrativa histórica liberal (capitalista). En el desempeño de los docentes, se cuenta con una narrativa histórica suficiente que permitiría ofrecer a los alumnos una visión más completa del desarrollo político de los Estados.

B. La propiedad privada. El docente reproduce la versión neutral, objetiva y común que comparten todas las visiones del tema en cuestión, pero se queda ahí, y desde ese punto pide que los alumnos saquen conclusiones y cuestionen su entorno. Un docente expuso que el mercado laboral requiere profesionistas bien preparados y que es fundamental contar con estudios universitarios. Así, el esfuerzo de cada individuo es imprescindible para lograr las metas laborales que se haya trazado y establecerse con éxito dentro de la sociedad. Este discurso es típicamente capitalista.

C. El libre mercado. En esta observación, el docente mostró que está de acuerdo con el Tratado de Libre Comercio, que contextualiza en la globalización económica. Ambos aspectos —el Tratado y la globalización— son parte importante de la doctrina capitalista.

Por último, según las observaciones, los docentes señalan que el progreso de una nación depende básicamente del factor económico, y que el comercio de las colonias fue muy importante para el desarrollo de los imperios y de las mismas colonias.

D. El eurocentrismo. Es significativa la mención de varios personajes históricos europeos. Pareciera que referir sucesos ocurridos en naciones más desarrolladas da cierta autoridad sobre lo que se está planteando. Claro que esta no es una determinación definitiva; se necesitaría un seguimiento más exhaustivo, pero el uso de ciertos autores y obras da elementos para empezar a establecer la influencia ideológica en los docentes.

## CONCLUSIONES

A. Historiografía o concepción de la Historia. Se encontró, básicamente, una orientación hacia la narrativa del desarrollo industrial de la civilización occidental, pero con presencia de la historia de las luchas sociales.

B. Propiedad privada. Predomina un reconocimiento de la importancia de las empresas; sin embargo, se percibió un conocimiento de la situación de explotación y desigualdad de los trabajadores desde la Revolución Industrial. El nivel socioeconómico de los alumnos influye en el desempeño docente.

C. Libre mercado. Se registró la noción de que los empresarios son el motor de la vida económica y social, pero debe haber un contrapeso por parte del Estado para proteger los derechos sociales.

D. Eurocentrismo. Se notó una inclinación definida por el uso y mención de autores europeos y acontecimientos históricos sucedidos en Europa (Ilustración, Renacimiento, Revolución Industrial, etcétera) como base del desarrollo de la civilización actual.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abero, L.; Berardi, L.; Capocasale, A.; García Montejó, S., y Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, Uruguay: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Aignerren, M. (2002). La técnica de recolección de información mediante los grupos focales. Ceo. *Revista Electrónica* (7). Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/1611/1264>
- Buenfil Burgos, R. N. (1992). *Análisis del discurso y educación*. Distrito Federal, México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de <http://comeduc.blogspot.com/2007/04/rosa-nidia-buenfil-burgos-anlisis-de.html>
- De Sousa, B. (2006). *La universidad en el siglo XXI*. Distrito Federal, México: Siglo XXI Editores.
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (ed.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 24-33). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: historia mundial y crítica*. Madrid, España: Trotta.
- Dussel, E. (2016). *Filosofías del sur: descolonización y transmodernidad*. Ciudad de México, México: Akal.
- Ferguson, N. (2012). *Civilización. Occidente y el resto*. Madrid, España: Editorial Debate.
- Fernández, M. (1985). *Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación*. Madrid, España: Akal.
- Fierro, C.; Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Distrito Federal, México: Ediciones Paidós.
- Friedman, M. (1981). *Libertad de elegir*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Gadotti, M. (2014). *Historia de las ideas pedagógicas*. Distrito Federal, México: Siglo XXI Editores.
- Galindo, J. (coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Distrito Federal, México: Pearson.
- Gordon, D. (2009). Private property's philosopher. Recuperado de <https://mises.org/library/private-property-philosopher>
- Grosfoguel, R. (2013). Para una descolonización epistemológica del paradigma moderno del conocimiento. Conferencia impartida en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, 11 de febrero de 2013. Recuperado de [https://www.academia.edu/5738901/\\_Para\\_una\\_descolonizaci%C3%B3n\\_epistemol%C3%B3gica\\_del\\_paradigma\\_moderno\\_del\\_conocimiento\\_](https://www.academia.edu/5738901/_Para_una_descolonizaci%C3%B3n_epistemol%C3%B3gica_del_paradigma_moderno_del_conocimiento_)
- Grosfoguel, R., y Castro, S. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre.
- Guillamón, V. (2013). *Defensa cristiana del liberalismo. Manual cristiano-liberal de teoría política*. Madrid, España: Ediciones de Buena Tinta.
- Hayek, F. (2007). *Camino de servidumbre*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Huerta, J. (2012). *La esencia de la Escuela Austriaca*. Guatemala, Guatemala: Universidad Francisco Marroquín.
- Locke, J. (2006). *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Medellín, Colombia: Tecnos.
- Marty, A. (2015). *La dictadura intelectual populista*. Madrid, España: Unión Editorial.
- Marx, K., y Engels, F. (1994). *Manifiesto del Partido Comunista*. Distrito Federal, México: Quinto Sol.

- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur: cartografías de la educación popular*. Lima, Perú: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Menger, C. (2006). *El método de las ciencias sociales*. Madrid, España: Unión Editorial.
- Mises, L. von (2003). *Teoría e historia*. Madrid, España: Unión Editorial.
- Mises, L. von (2012). La interpretación popular de la Revolución Industrial. Centro Mises [en línea]. Recuperado de <http://www.miseshispano.org/2012/05/la-interpretacion-popular-de-la-%E2%80%9Crevolucion-industrial%E2%80%9D/>
- Pérez, B. (2003). Hegel y el fin de la historia. *Revista de Filosofía*, 28(2): 325-352. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF0303220325A/9701>
- Rodríguez, W. (2012). El discurso pedagógico: mecanismo de poder y control simbólico. *Revista Perspectivas Educativas*, 5(enero-diciembre): 325-333. Recuperado de <http://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/697/542>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* (49): 1-10. Recuperado de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/30331/32134>
- Sierra Bravo, R. (1984). *Ciencias sociales, epistemología, lógica y metodología. Teoría y ejercicios*. Madrid, España: Editorial Paraninfo.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempo de neoliberalismo*. Madrid, España: Morata.
- Watson, P. (2011). *Ideas: historia intelectual de la humanidad*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Weber, M. (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona, España: Ediciones Brontes.

# EL MURAL COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO EN UN GRUPO MULTIGRADO

THE MURAL AS A DIDACTIC RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN A MULTI-GRADE GROUP

*Fecha de recepción: 12 de marzo de 2019.*

*Fecha de aceptación: 24 de diciembre de 2019.*

*Dictamen 1: 12 de abril de 2019.*

*Dictamen 2: 15 de abril de 2019.*

*Dictamen 3: 17 de abril de 2019.*

Ana Cecilia Moreno Hernández<sup>1</sup>



Intervenciones  
educativas

## RESUMEN

Este artículo muestra los resultados de las intervenciones focalizadas aplicadas durante un ciclo escolar, cuya finalidad fue desarrollar el pensamiento creativo de los alumnos de un aula multigrado en el municipio de Ahualulco, San Luis Potosí (México). El trabajo gira en torno a la investigación formativa, cuyo fin es formar o transformar positivamente un programa o práctica durante la realización de uno u otra. Se empleó la observación y el análisis de artefactos (viñetas narrativas, producciones, etcétera). El proceso analítico se apoyó en un ciclo reflexivo de la práctica docente y protocolos focalizados. Entre los resultados destaca la importancia de estimular la capacidad imaginativa de los escolares a través de la elaboración de un mural. Respecto a la aportación, este trabajo demuestra que los docentes pueden desarrollar el pensamiento creativo potenciando la participación del alumnado en su propio aprendizaje y mediante una metodología activa.

**Palabras clave:** artes plásticas, pensamiento, recurso didáctico.

## ABSTRACT

This article shows the results of targeted interventions applied during a school year, whose purpose was to develop the creative thinking of the students of a multigrade classroom in the municipality of Ahualulco, San Luis Potosi (Mexico). The research revolves around formative research whose purpose is to form or positively transform a program or practice during the performance of one or the other. The techniques and instruments used were observation and analysis of artifacts (narrative vignettes, productions, etc.), while the analytical process was supported by following a reflective cycle of teaching practice and focused protocols. The results highlight the importance of stimulating the imaginative capacity of schoolchildren through the elaboration of a mural. The contribution of this work demonstrates that teachers can develop students' creative thinking by promoting participation in the students' learning through an active methodology.

**Keywords:** plastic arts, thinking, didactic resource.

<sup>1</sup> Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.  
ceci\_more\_14@hotmail.com

## INTRODUCCIÓN

El propósito principal de este artículo es presentar los resultados de la última intervención focalizada derivada del trabajo de titulación de la Maestría en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE). El problema de estudio consiste en la dificultad de los alumnos de una escuela unitaria para mostrar el pensamiento creativo. Dicho problema se detectó al realizar el diagnóstico del grupo, y se buscó atenderlo mediante el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias didácticas situadas y focalizadas.

La investigación que guió la práctica docente fue la formativa, que se centra en las fortalezas y debilidades de un programa o curso, en busca de un diagnóstico de lo que puede cambiarse en este para mejorar, y constatar que los cambios introducidos producen en realidad una mejora (Sell, 1996, cit. en Restrepo, 2002). Para lograrlo, es necesario que el docente sea consciente de la práctica, es decir, sea reflexivo y responsable de los esquemas para la mejora de las actividades del día a día en pro de los aprendizajes de los estudiantes y la profesionalización del mismo docente.

En el presente artículo se muestra el arte como una actividad dinámica, con un rol potencialmente vital en la educación de los alumnos. El dibujo, la pintura o la construcción constituyen procesos complejos en los que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un significado nuevo. En este proceso de selección, interpretación y reformación de esos elementos, los niños dan algo más que un dibujo o una pintura; proporcionan una parte de sí mismos: cómo piensan, cómo sienten y cómo se ven a sí mismos.

Las artes plásticas basan sus principios en la capacidad de crear, inventar, reinventar, combinar, modificar y reelaborar lo existente a partir de la imaginación; esta última, si bien se mueve en función de las preferencias y necesidades particulares de cada alumno, depende esencialmente de las experiencias de vida de cada uno. Las ideas y las imágenes se toman, en un primer momento, del plano de la realidad, de donde se recupera el proceso que se sigue para transformar lo aprendido y crear algo nunca antes hecho, lo que representa el proceso imaginativo y creador.

Por estas y otras razones, se dio prioridad a una de las artes plásticas, la pintura, para la elaboración de un mural por parte de los alumnos y las madres de familia con la finalidad de mejorar habilidades del pensamiento creativo como lo son la fluidez, la expresión y la originalidad. Se considera indispensable el trabajo con padres de familia, por eso se involucraron en esta ocasión, ya que tal involucramiento tiene múltiples beneficios, entre ellos: mayor motivación y entusiasmo por parte de los alumnos y lazos afectivos entre los padres de familia y sus hijos.

El recurso didáctico que se utilizó como estrategia para evaluar los conocimientos, habilidades y actitudes creativas desarrolladas al final del ciclo escolar fue el mural, el cual representó un sistema de comunicación de lo que piensan, sienten y perciben del medio rural en el que se desenvuelven. Además, según Bravo (2003) y Bernal (2010), los murales muestran la información más importante de un tema concreto y pueden representar un esquema visualmente atractivo de los contenidos trabajados en la escuela.

Durante todo el proceso investigativo se utilizó la evaluación formativa, la cual se enriqueció con la propuesta de Frade (2009), incorporando la evaluación de destrezas, lo que atribuye innovación a la práctica porque este criterio proporciona una visión holística que integra todos los elementos cognitivos, procedimentales y actitudinales que se pretenden desarrollar en los estudiantes.

## DESARROLLO

La investigación se realizó en la escuela primaria Francisco Villa, ubicada en la comunidad del Salitre, Ahualulco, San Luis Potosí (México), durante el ciclo escolar 2015-2016. Se trabajó en una escuela unitaria conformada por 21 alumnos, de los cuales tres cursaban primer grado; cuatro, segundo grado; cuatro, tercer grado; tres, cuarto grado; cuatro, quinto grado, y tres, sexto grado.

El enfoque cualitativo orientó esta investigación porque el objetivo principal de esta es indagar, es decir, “busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 41); se apoya en datos que pueden provenir de diversas fuentes como entrevistas, observaciones y registros, para después interpretar, organizar y realizar informes escritos y verbales sobre la información analizada.

De este enfoque surge la investigación formativa que, según Ramírez y Hernández (2014), “brinda la posibilidad de diseñar y aplicar acciones de mejora de la práctica docente con el propósito de transformarla” (p. 2). Dicho proceso se llevó a cabo en la práctica docente porque se hizo énfasis en la formación a favor de los procesos pedagógicos, el aprendizaje de los alumnos, la reflexión constante sobre lo que se realizaba diariamente, para así poder transformarla, construyendo formas de conocimiento educativo y conocimiento directo entre la teoría, la investigación y la práctica.

Las técnicas utilizadas para la obtención de datos son la observación y la autodescripción diferida. Los instrumentos seleccionados y analizados son los artefactos, es decir, “objetos de recogida de información que permiten recordar la escena o situación educativa vivida en la enseñanza-aprendizaje y evidenciar lo que se hace en la práctica docente” (BECENE, 2015, p. 11). Los artefactos seleccionados fueron: producciones de los alumnos, viñetas narrativas, fotografías e instrumentos de evaluación del aprendizaje, los cuales demuestran cómo mi actuar influyó en los aprendizajes de los alumnos, y me permitieron dar cuenta del trabajo realizado a fin de atender la problemática referida.

El diseño de la investigación se desarrolló en dos fases. En la primera, se realizó un diagnóstico del nivel de pensamiento creativo de los alumnos. En la segunda, se aplicaron seis estrategias focalizadas para la mejora del pensamiento creativo. A la par, se analizó la práctica reflexiva y los resultados obtenidos de manera gradual.

Cabe mencionar que en cada intervención focalizada se realizó un proceso analítico mediante el ciclo reflexivo de John Smyth (1989, cit. en Villar, 1999), el cual comprende cuatro fases: descripción, información, confrontación y reconstrucción.

Por otra parte, en este trabajo se retoma la premisa de Torres (2010) acerca de que “la creatividad es la principal fuente de innovación que, a su vez, es considerada el principal motor de crecimiento y riqueza, como factor clave para mejoras en el ámbito social, e instrumento indispensable para enfrentar desafíos globales” (p. 129). De ahí, la importancia de favorecer el pensamiento creativo para que los alumnos tengan herramientas para salir adelante a pesar de las situaciones adversas en las que viven.

Asimismo, Díaz y Muñoz (2013) expresan que los recursos materiales como los murales cumplen varias funciones: 1) instructiva, porque transmiten contenidos; 2) formativa, que posibilita la formación integral; 3) motivadora, ya que despiertan el interés, y 4) de reflexión e innovación, porque estas favorecen el pensamiento creativo/simbólico y la generalización. En todo caso, los recursos no son un fin en sí mismos, sino un medio para alcanzar los objetivos. Por esta razón, considero que no es conveniente someter el proceso de enseñanza-aprendizaje a los medios, como pasa en muchas ocasiones con el libro de texto como único medio. Es importante crear un ambiente rico en recursos asequibles y cercanos a la realidad diaria de los alumnos, favoreciendo distintas oportunidades de aprendizaje a través del manejo cotidiano de estos.

## RESULTADOS

### *Resultados del diagnóstico*

Al inicio del ciclo escolar 2015-2016 se aplicó una prueba diagnóstica escrita de la asignatura de Educación Artística. Me percaté de que los estudiantes tenían muchas dificultades para contestarla. Los alumnos de segundo y tercer ciclos refirieron que no habían utilizado el libro de dicha asignatura desde que ingresaron a la escuela, por lo que desconocían los conceptos del examen. Esta situación fue preocupante, pero decidí indagar para tener claridad sobre la problemática presente. Al día siguiente, cuando comenzamos a ver algunos temas de las diferentes asignaturas, me di cuenta de que los alumnos no estaban acostumbrados a realizar textos libres porque no se les daba la libertad para ello, y reclamaban ayuda o, mejor dicho, demandaban que yo les dijera paso por paso cómo hacer las actividades. En el tercer día de clases analizamos el tema de las imágenes bidimensionales de la asignatura de Educación Artística, e indiqué a los alumnos que elaboraran un dibujo de lo que ellos desearan; mi sorpresa fue que 18 de los 21 alumnos dibujaron la misma imagen que había puesto de ejemplo en el pizarrón.

Estos acontecimientos y evidencias me dieron mayor claridad sobre el problema que estaba presente en los alumnos, ya que, gracias al proceso investigativo que seguía en la maestría, determiné que los menores se ubicaban en el primer nivel de creatividad que, según Taylor (1980, cit. en Espíndola, 1996), “es el plano expresivo que es la forma más fundamental de la creatividad, aquí no cuentan todavía ni la originalidad tampoco otra habilidad específica, por ejemplo, los dibujos infantiles” (p. 22). Detecté que los niños se encontraban en el plano expresivo porque no utilizaban otras técnicas, pero mostraban espontaneidad y libertad, que son características de este nivel. Según Taylor (1980), dicho plano es el más importante, pues sin las experiencias de la primera creatividad no es posible desarrollarlo. Únicamente tres alumnas de sexto grado se ubicaron en el plano productivo que, de acuerdo con Taylor (1980, cit. en Espíndola, 1996), “es aquel en el que, como consecuencia de la satisfacción obtenida en el plano expresivo, se incorporan ciertas prácticas (informaciones, técnicas, etcétera) para así poder expresarse mejor y lograr una mejor comunicación” (p. 22). Con base en estos resultados, ubiqué el nivel de pensamiento creativo que tenían los alumnos. La expresión artística fue la estrategia nodal en los procesos de intervención.

**Intervención focalizada**

A partir del diagnóstico del grupo, se diseñaron, aplicaron y evaluaron estrategias didácticas situadas y focalizadas a favor del desarrollo del pensamiento creativo. A continuación, se muestra la última estrategia intencionada, resultante de las seis estrategias aplicadas durante el ciclo escolar.

El modelo metodológico utilizado en esta última intervención focalizada es la secuencia didáctica. Se eligió este modelo porque se aplicaron actividades sucesivas, relacionadas con el contenido, los aprendizajes esperados y la problemática identificada.

Los aprendizajes esperados fueron, para primero y segundo grados, “utiliza el color como un elemento plástico en la creación de imágenes” (SEP, 2011, p. 190), y para tercero a sexto grados, “utiliza el color como elemento expresivo para comunicar ideas” (SEP, 2011, p. 2003). Cabe mencionar que, de acuerdo con el proceso investigativo que seguíamos, en este último diseño se profundizó en la evaluación propuesta por Frade (2009) incorporando la evaluación de destrezas para el logro de los aprendizajes esperados.

*Cuadro 1. Indicadores de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores*

<b>EVALUACIÓN</b>			
<b>Conocimientos</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Destrezas</b>	<b>Actitudes y valores</b>
Identificar combinaciones de colores. Expresar el significado de la pintura realizada.	Observar una pintura y mostrar fluidez. Los colores en el mural funcionan bien juntos y crean un mensaje fuerte y coherente. La elección del color es apropiada para el tema y los objetos representados o está exagerada a propósito en alguna manera para enfatizar un punto.	Utilizar adecuadamente la técnica de pintura con acrílico.	Muestra imaginación, disposición, entusiasmo, atención y respeto hacia sus compañeros.

*Fuente: Elaboración propia.*

Estos indicadores de evaluación me dieron claridad sobre cuál sería el propósito de la observación que se iba a sistematizar y lo que se iba a registrar y analizar durante las sesiones.

El enfoque sociocultural orientó la intervención. Así, “las actuaciones, actividades o tareas realizadas por los alumnos tuvieron para ellos mismos un significado y un sentido particular” (Vygostky, 1979, cit. en Hernández, 2012, p. 240). Observé que tuvieron un significado porque dejaron una huella imborrable en su escuela, que sin duda quedará grabada en sus corazones y en los corazones de los padres que también fueron partícipes en la actividad.

Semanas antes de aplicar la sexta estrategia focalizada, los padres de familia, los alumnos y la docente realizamos diversas actividades como una kermés y una función de cine para recaudar dinero y comprar materiales que se utilizarían como pinturas, pinceles y brochas.

### ***Iniciando la aventura: la expresión artística***

El 13 de mayo de 2016 se inició la sexta intervención focalizada. Primero se entregó a los escolares la actividad titulada “Qué veo, qué no veo, qué infiero” (QQQ) y se les solicitó que observaran una pintura y escribieran lo que veían, lo que no veían y lo que pensaban de dicha pintura. Para que comprendieran mejor la actividad, se les dio un ejemplo mostrando otra pintura. Se observó que todos los niños estaban atentos a la pintura y fue sorprendente que sus escritos fueran más extensos en comparación con sus primeras producciones del diagnóstico.

En las producciones de la mayoría de los estudiantes se reconoció un gran avance en la fluidez, es decir, en la generación de ideas, debido a que escribieron lo que veían en la pintura, lo que no veían y lo que pensaban sobre esta. Aquí cabe recordar que las primeras intervenciones focalizadas carecieron de tales ideas, pero los alumnos, conforme había pasado el tiempo, habían logrado expresarse de forma escrita y de forma oral. Además, demostraban que estaban aprendiendo a través de los sentidos, porque, como menciona Lowenfeld y Brittain (1980), “la capacidad de ver, sentir, oír, oler y gustar proporciona los medios para establecer una interacción del hombre y el medio” (p. 19). Esta interacción fue la que les permitió desarrollar su capacidad creadora.

Como siguiente actividad, se les pidió que escribieran una lista de los temas que les gustaría mostrar en su mural. Dijeron que las estaciones del año, los planetas, las actividades económicas primarias, los derechos de los niños y el cuidado del medio ambiente. Apoyé sus aportaciones, y estos temas quedaron plasmados en el mural. En las seis intervenciones focalizadas, y en especial en esta última intervención, se pusieron en práctica las actitudes que, de acuerdo con Dabdoub (2010), generan un clima favorable para el pensamiento creativo, clima que se caracteriza por dar la libertad para hacer elecciones y tomar decisiones en forma responsable, apoyar las ideas y su puesta en acción.

### ***La vida cuenta por las huellas que has dejado: creación del mural***

Esa misma fecha, en la noche se citó a los escolares para que, valiéndose de un cañón, marcaran el contorno de algunos dibujos en una de las paredes del salón en el que trabajamos. Varios padres de familia acompañaron a sus hijos y los apoyaron en la realización de los dibujos. Considero que este acercamiento les permitió sentirse parte de las actividades de la escuela e importantes en la educación de sus hijos.

En la siguiente semana, el 16 de mayo, como actividad introductoria, se solicitó a los alumnos que utilizarán la técnica de los dedos, es decir que realizarán combinaciones de colores utilizando sus manos y dedos. Me di cuenta de que, para los menores, un simple contacto con la pintura y los colores de esta es una experiencia que aporta mucho a su creatividad porque, como refiere Lowenfeld y Brittain (1980), "la pintura para aplicar con los dedos puede usarse para la expresión, sin temor de que el niño se vea más solicitado por su consistencia que por sus posibilidades como medio de expresión" (p. 238).

Estuve observando a los niños, y me percaté de que la técnica aportó muchos beneficios; por ejemplo, despertó su expresión artística, su creatividad e imaginación, potenció su autoestima, estimuló la coordinación motora y la psicomotricidad fina de manos y dedos, motivó su razonamiento espacial, aumentó sus sensaciones táctiles y facilitó su conocimiento de distintos colores y texturas.

Enseguida, todos los alumnos salieron a terminar los dibujos y comenzaron a combinar colores para empezar a pintar. Mientras hacían el mural, escuché lo siguiente:

Anahí, 6º: Yareli, yo pinto lo que esté más arriba de la estación de primaria y tú puedes empezar a pintar la parte de la tierra.

Yareli, 1º: Sí, mira, Anahí, si combino blanco con amarillo se ve un color café y con ese pintaré la tierra.

Maestra: Yareli, ¿ahorita estamos en esa estación del año que estas pintando?, ¿cómo te sientes?

Yareli: Sí, me siento muy feliz porque es una de las estaciones más bonitas porque crecen las flores, los árboles y hay más animalitos.

Maestra: Muy cierto, Yareli, a muchas personas les gusta esta estación del año. ¿Tú qué haces, Gisela?

Gisela, 1º: Mire, maestra, estoy combinando amarillo, rojo y blanco y me está saliendo anaranjado bajito y con este voy a pintar la parte de la tierra de otoño.

Maestra: Muy bien, Gisela, sigue combinando colores a ver qué tonos descubres (Diario de trabajo, 16 de mayo de 2016).

En este artefacto se visualiza una viñeta narrativa, la cual, según Villar (1999), “es el relato escrito con unidad argumental en el que el profesor no se queda en la descripción de la práctica, sino que intenta una descripción reflexiva de la práctica” (p. 166). Considero que la viñeta permite ver cómo los involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje participamos en el desarrollo de las actividades. También muestra que los niños “expresan sus pensamientos, sentimientos e intereses en los dibujos y en las pinturas que realizan y demuestran el conocimiento que poseen del ambiente, por medio de su expresión creadora” (Lowenfeld y Brittain, 1980, p. 22). Es un gran avance en el pensamiento creativo porque los menores actualmente son capaces de expresar sus sentimientos y emociones de forma natural y espontánea, lo cual no hacían al principio del ciclo escolar.

Si centráramos nuestra atención en el producto del arte, nos ocuparíamos primordialmente de hacer objetos hermosos, y esta no fue la finalidad de la sexta intervención focalizada, sino ver el efecto del proceso creativo sobre los menores. Por esta razón, el siguiente artefacto muestra el proceso que siguieron los alumnos y los padres de familia en la creación del mural.



En estas fotografías se ve a los menores, interesados, desarrollando conceptos que expresan sus sentimientos, emociones y su sensibilidad estética. Se observa que los alumnos utilizaron diversos modos de pintar, ya que algunos pintaron con audacia, otros con espontaneidad y otros se fijaron más en los detalles y se concentraron en la delineación de las formas. Estas modalidades son parte del proceso creativo que utilizó cada alumno según sus necesidades, pero me da cuenta de que la interacción entre compañeros les permitió compartir y mejorar las técnicas, por lo que pasaron del primer nivel, que es el plano expresivo, a un segundo y un tercer niveles que son el técnico y el operativo.

Observé que los menores de primero, segundo y tercer grados establecen un color definido para un objeto; por ejemplo, la zanahoria de color anaranjado, la palma verde, entre otros. Esto indica un desarrollo progresivo del proceso intelectual del niño (Lowenfeld y Brittain, 1980). Por su parte, los alumnos de cuarto, quinto y sexto grados gozan con los colores y son capaces de una mayor sensibilidad hacia las diferencias y semejanzas; por ejemplo, distinguen que el verde de un árbol es distinto del verde del césped. Estas acciones de los alumnos se percibieron gracias al proceso de investigación del pensamiento creativo que sigo constantemente.

En la fotografía también se ve a las madres de familia apoyando en la realización del mural, lo que refleja que tanto ellas como los niños desarrollaron su creatividad plástica. Según Ribot (1972, cit. en Espíndola, 1996) la creatividad plástica:

Es la que tiene por caracteres propios la claridad y la precisión de las formas, aquellas cuyos materiales son imágenes que se aproximan a la perfección; imprime formas a la realidad y en las cuales predominan las asociaciones de relaciones objetivas determinadas. Esta se desarrolla con mayor grado en las artes plásticas como la pintura y la escultura, así como en la oratoria, en cuanto a que esta es capaz de generar formas imaginativas en el oyente (p. 21).

Se precia la colaboración de nueve madres de familia, de un total de 15, las cuales no tienen una buena relación, pero en esa ocasión me sorprendió que dialogaran, se ayudaran y se pusieran de acuerdo sobre los colores y las técnicas que podrían utilizar; además, les otorgaron a sus hijos protagonismo y libertad para pensar, lo cual favoreció el pensamiento creativo de estos. Coincido con Meltzer y Harris (cit. en González y Guinart, 2011) en que las funciones emocionales básicas de los padres hacia los hijos son generar amor, crear y fomentar la esperanza, contener el sufrimiento y ayudarles a pensar y a tener opiniones propias. Cabe mencionar que, mientras pintaban, las madres de familia, de manera conjunta, también iban mejorando su pensamiento creativo utilizando técnicas más detalladas como lo fue la delineación de los contornos de los dibujos.

Un momento muy agradable tanto para los niños como para mí fue cuando los niños del jardín de niños llegaron emocionados porque los habíamos invitado a pintar en nuestro mural. Esperé a que todos se acomodaran e indiqué que iban a pasar con las niñas de sexto grado para que les pintaran las manos y las colocaran en la pared. La maestra del jardín de niños los apoyó tomando de las manos a los niños. Cuando terminaron de plasmar sus manos en el mural, los llevaban a enjuagárselas. En el poco tiempo de servicio que tengo en ninguna ocasión había trabajado con los niños de preescolar; considero que fue muy favorable porque su alegría y curiosidad contagió a mis educandos. De esta manera, reflexiono que ocurren varias situaciones cuando los niños ingresan al nivel de educación primaria porque la curiosidad y la imaginación dejan de ser algo natural y espontáneo, como ocurrió en esta ocasión.

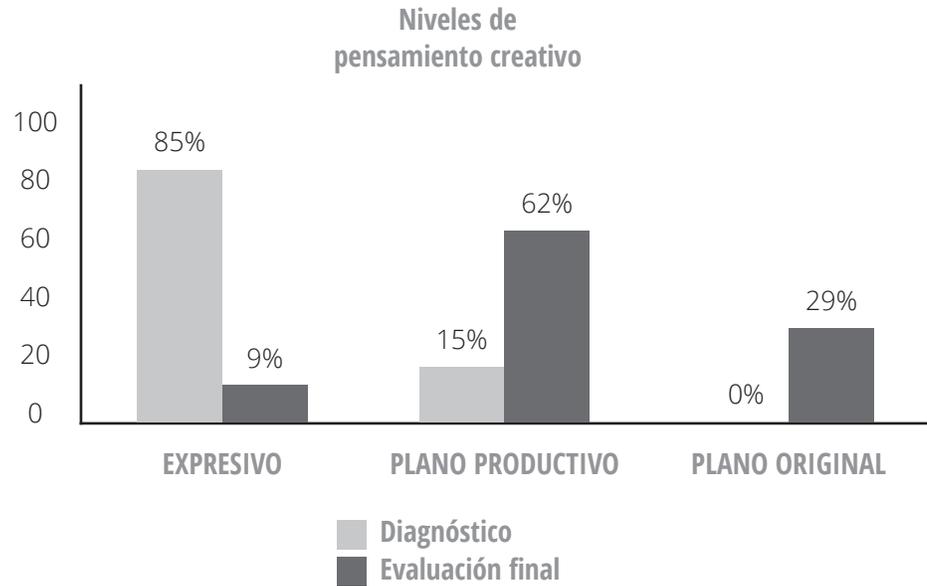
Siguiendo con la previsión de las actividades, se realizó el cierre. Todos los niños se colocaron cerca del mural y expusieron frente a sus mamás el contenido del mural que elaboraron. Enseguida entraron en el salón y realizaron la autoevaluación y coevaluación mediante una rúbrica. Cuando la comenzaron a contestar, me percaté de que los alumnos están más familiarizados con los instrumentos de evaluación y no tuvieron dificultades para responderla. Tomé en cuenta las sugerencias que me hicieron en los espacios de los protocolos focalizados y ya no leí cada indicador; les di la oportunidad de que fueran autónomos en el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades.

En esta ocasión también incorporé la evaluación de mi desempeño docente por parte de una madre de familia, que fue muy significativa porque, desde otra mirada, se estableció que mis fortalezas son la mediación en el aprendizaje por descubrimiento, la estimulación de los procesos intelectuales creativos, la observación, la curiosidad, la imaginación, la fluidez y la solución de problemas, lo que refleja que no solo hubo avances en el pensamiento creativo de los alumnos, sino que también tengo un pensamiento creativo diferente al que mostraba en los primeros años de servicio. Las áreas de oportunidad que tuve fueron interesar más a algunos alumnos e incorporar más recursos didácticos.

**Evaluación final**

A continuación, se muestran los resultados de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación diferenciada para cada ciclo escolar de las estrategias aplicadas en el aula multigrado a favor del pensamiento creativo.

*Figura 1. Evaluación diagnóstica y final de los niveles de creatividad social*



*Fuente: Elaboración propia.*

En cuanto a la valoración de la creatividad social, en la gráfica se observan avances significativos en la mayoría de los alumnos. En esta evaluación final, 62 por ciento de los educandos se encontró en el segundo nivel, que es el plano productivo; 29 por ciento, en el tercer nivel, que es plano original, y nueve por ciento, en el primer nivel, que es el plano expresivo. Ello indica que seis alumnos transitaron del segundo al tercer nivel, tres se mantuvieron en el nivel expresivo y diez avanzaron del primero al segundo nivel, y de los 18 que se encontraban en el nivel expresivo, únicamente dos se mantuvieron en él porque tenían otras dificultades como el no haber consolidado el proceso de lectoescritura y algunas situaciones familiares complicadas.

Considero que fueron progresos significativos, no solo por los conocimientos y habilidades desarrolladas, sino también por el cambio de actitudes que mostraron los alumnos durante la aplicación de las estrategias; de ser unos alumnos pasivos, tímidos e inseguros pasaron a ser unos estudiantes activos, responsables, seguros, con apertura al cambio y participativos.

En lo que respecta a mi intervención docente, se registraron adelantos, ya que, gracias al proceso investigativo, orienté a los escolares en el uso de diversas habilidades y técnicas para que lograran avanzar en la expresión artística a través de la elaboración de un mural; además, favorecí mis competencias profesionales mediante el diseño, la aplicación y la evaluación de estrategias focalizadas acerca del pensamiento creativo, con la intención de mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, se establecen los siguientes hallazgos en la última intervención focalizada: la pintura estimuló la comunicación, la creatividad, la sensibilidad, y aumentó la capacidad de concentración y expresión de los niños. Por medio de un pincel, los niños expresaron sus conocimientos, inquietudes y emociones; al mismo tiempo, desarrollaron un perfil artístico.

## **DISCUSIÓN**

Esta investigación muestra que es posible realizar un trabajo colaborativo entre los estudiantes de la escuela primaria, los alumnos de preescolar y los padres de familia, en un ambiente de respeto y libertad para expresarse y poner en práctica las ideas en la elaboración de un mural, que, en conjunción con las estrategias y las técnicas aplicadas, favoreció en gran medida el desarrollo del pensamiento creativo de los niños, lo que permitió la mejora de los aprendizajes en cada uno de los grados escolares.

Una de las limitantes fue la poca participación de los padres de familia, pero esta no afecta mi creencia de que el papel de los padres es de suma relevancia en el desarrollo de la curiosidad infantil al brindarles la oportunidad de explorar y cuestionarse sobre lo que hay a su alrededor. De esta manera, reflexiono que tanto ellos como los docentes tenemos el compromiso de colaborar en la verdadera educación, que consiste en formar a los niños para que sean pensadores, y no meros reflectores de los pensamientos de otros hombres.

Cabe mencionar que esta intervención didáctica es aplicable en una escuela unitaria con características similares, que comparta la finalidad de ofrecer a los alumnos elementos que estos puedan utilizar en la vida diaria para salir adelante en sus contextos, a pesar de las condiciones adversas en las que viven, y en un futuro construir cimientos firmes para la elaboración de proyectos creativos que aporten algo a la comunidad, es decir, que trasciendan de la escuela a la comunidad.

## CONCLUSIONES

Mostrar el pensamiento creativo a través de la elaboración de un mural fue un proceso complejo porque implicó sintetizar, organizar, analizar y presentar de forma concisa y amena una información que debía ser comprendida por la persona que la observaba. Pero, a la vez, aportó múltiples ventajas; entre estas, la estructuración y facilitación del estudio de los temas, permitiendo ordenar las ideas, ayudando a reforzar los conceptos más importantes y consolidando conocimientos adquiridos antes y durante la elaboración de los murales. Además, sirve para evaluar y recordar los contenidos trabajados, atendiendo a la diversidad, porque cada alumno trabaja en función de sus posibilidades. También potencia la participación del alumnado en el aprendizaje propio, mediante una metodología activa, combinando el trabajo grupal y la cooperación con la competición positiva.

Por otro lado, no hay que olvidar que los murales son un recurso accesible en el entorno escolar, de fácil manipulación y confección, que posibilitan, además, el desarrollo del pensamiento y de la creatividad, con la utilización de distintas técnicas plásticas (dibujo, pintura, recortado, entre otras); pero lo más importante es que son un medio de expresión y una herramienta que se pueden utilizar en la vida diaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Paidós.
- BECENE (Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado) (2015). La construcción del portafolio temático. En BECENE. *Orientaciones académicas para la elaboración del portafolio temático* (p. 11 y ss.). San Luis Potosí, San Luis Potosí, México: Sistema Educativo Estatal Regular.
- Bernal, A. (2010). Medios tradicionales de enseñanza. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 35(19). Recuperado de [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_35/ANTONIO%20JOSE\\_BERNAL\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_35/ANTONIO%20JOSE_BERNAL_1.pdf)
- Bravo, J. (2003). *Los medios tradicionales de enseñanza*. Madrid, España: Universidad Politécnica de Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Díaz, M. R., y Muñoz, A. (2012). El experimento de la semana: una propuesta didáctica para alumnos de primaria. *Comunidad Escolar* (906): 15-17.
- Espíndola, J. (1996). *Creatividad. Estrategias y técnicas*. Distrito Federal, México: Alhambra Mexicana.
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Lowenfeld, V., y Brittain W. (1980). El desarrollo de la capacidad creadora. En V. Lowenfeld y W. Lambert (coords.). *Desarrollo de la capacidad creadora* (pp. 65-74). Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Ramírez, M., y Hernández, F. (coords.) (2014). *La investigación formativa. Retos y experiencias en la profesionalización docente*. Distrito Federal, México: Porrúa.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* 29(1): 1-9. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2898/3824>
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2011). *Programas de estudios 2011. Sexto grado*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- Torres, T. (2010). Arte y educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(enero-abril): 127-148. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/issue/view/47/vol.%2052>
- Villar, L. (1999). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao, España: Editorial Mensajero.

# AUTOBIOGRAFÍAS DOCENTES: EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL MAGISTERIO POTOSINO

## TEACHER AUTOBIOGRAPHIES: EDUCATIONAL EXPERIENCES AND PRACTICES IN THE MAGISTERIO POTOSINO

*Fecha de recepción: 12 de marzo de 2019.*

*Fecha de aceptación: 24 de diciembre de 2019.*

*Dictamen 1: 12 de abril de 2019.*

*Dictamen 2: 15 de abril de 2019.*

*Dictamen 3: 17 de abril de 2019.*

Norma Ramos Escobar<sup>1</sup>



Investigaciones

### RESUMEN

Las autobiografías docentes tienden a quedarse recluidas en los intersticios de la escuela y en el anecdotario de pasillos; poco conocemos las trayectorias de maestras y maestros y cómo viven la docencia día a día. En este artículo se presentan algunas experiencias y prácticas que los docentes han asentado en las autobiografías. Estas hacen posible la valoración de las percepciones de las y los docentes sobre el entorno escolar y del modo en que construyen la identidad docente; aspectos que suman al conocimiento de la escuela desde la mirada de los sujetos. Se trabajó con una base documental de 180 autobiografías localizadas en tres instituciones formadoras de docentes en San Luis Potosí (México). A partir de una sistematización de categorías cualitativas, se muestran algunas directrices del trabajo docente, así como obstáculos dentro de su profesión.

**Palabras clave:** autobiografías, historias de vida, identidad docente, práctica docente, profesión docente.

### ABSTRACT

This paper presents some experiences and practices that former teachers wrote about their life and practice inside schools. We know little about the trajectory of teachers and how they lived their teaching day by day. Teaching autobiographies tend to be overshadowed in the interstices of the school and in the corridor anecdotal. By following these short teaching autobiographies, it is possible to assess self-perceptions about the school environment and how teachers built their teaching identity, which contributes to the knowledge about the school's perceptions from the eyes of the subjects. In this article we worked with a documentary base of 180 autobiographies located in three teacher training institutions in San Luis Potosi (Mexico). Based on a systematization of qualitative categories, some teaching work guidelines are presented as well as obstacles within the teaching profession.

**Keywords:** autobiographies, life stories, teaching identity, teaching practice, teaching profession.

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. amronramos75@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta una de las líneas de análisis de un proyecto más amplio relacionado con el rescate de la memoria escolar docente a partir de los escritos de los mismos docentes.<sup>1</sup> El proyecto surgió de la necesidad de documentar las experiencias de los sujetos en las instituciones formadoras de docentes. Partimos de la idea de que la memoria escolar se teje con diversas narrativas de los actores que viven, constituyen y consumen la escuela. Vivir la escuela, en un sentido amplio, va más allá de los procesos formativos, burocráticos y administrativos de esta y de las dinámicas pedagógicas entre los protagonistas de la escuela: los docentes y discentes. En la escuela, los sujetos interpretan, dan sentido, cuestionan y redefinen las propias dinámicas escolares, al tiempo que las entrelazan con las propias experiencias de vida. No obstante, en nuestro contexto, el registro de las narrativas y las memorias pedagógicas “se pierden, se olvidan o se desechan. En muchos casos, porque no son escuchadas por quienes toman decisiones sobre los sistemas escolares; o porque directamente son descalificadas como parte del conjunto de anécdotas triviales” (OEA, 2012, p. 10). De ahí la propuesta de este proyecto de recuperar las experiencias escolares de los sujetos en las instituciones formadoras de docentes.

Bajo estos planteamientos, las preguntas con las que partió este proyecto son ¿Cómo construyen los actores de la escuela su discurso sobre el pasado y el presente educativo?, ¿Qué sentido tiene para los sujetos sus experiencias escolares?, ¿Cómo conceptualizan e interpretan los sujetos sus experiencias escolares?, ¿Qué relación hay entre sus experiencias escolares de la niñez y su presente educativo como formadores? y ¿Cómo construyen la memoria escrita de sus prácticas docentes? En un inicio, el proyecto de investigación planteó como marco de análisis dos de las instituciones formadoras de docentes con mayor tradición en el ámbito potosino: la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (BECENE) y la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 (UPN-241). No obstante, los objetivos del proyecto se ampliaron, y se incluyeron en el análisis a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 242, en Valles; la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO), en Tamazunchale; la Escuela Normalismo Mexicano, en Matehuala, y El Centro Regional Educación Normal Amina Madera Lauterio, en Cedral; todas ellas en el estado de San Luis

<sup>1</sup> Proyecto PRODEP “Memoria escolar de los sujetos en las instituciones formadoras de docentes”, autorizado bajo el Apoyo a la Incorporación de NPTC y Apoyo de Fomento a la Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento UPN-PTC 055, No. 511-6/17-7601, que se llevó a cabo de agosto de 2017 a diciembre de 2018.

Potosí. A partir de este ejercicio, solo se localizaron 180 novelas escolares escritas por estudiantes-maestros que narran la propia experiencia escolar desde la infancia, la formación y la práctica docente, lo que nos permitió conocer y profundizar sobre las experiencias de los agentes educativos dentro de los sistemas escolares.

La metodología de esta propuesta es de corte cualitativo, con los siguientes pasos: 1) Trabajo de campo, durante el cual se recopilaban las novelas escolares en seis instituciones formadoras de docentes de San Luis Potosí. Se visitaron las instituciones y se procedió a la revisión del conjunto de las tesis de grado y posgrado a fin de identificar el apartado autobiográfico de “novela escolar”. Solo en tres instituciones se encontraron novelas. 2) Transcripción en archivo de Word de las 180 novelas escolares recolectadas (974 cuartillas capturadas). 3) Sistematización y elaboración de las bases de datos en Excel. Una vez transcritos los documentos en el procesador, se dio paso a la sistematización cuantitativa de estos, lo que permitió graficar los datos duros encontrados en las novelas escolares. 4) Elaboración de las categorías de análisis. En resumen, se trabajaron 12 categorías y subcategorías que son relevantes para conocer las experiencias escolares de los sujetos dentro de las instituciones formadoras de docentes: lugar de nacimiento; familia; formación básica; modelo de profesor/a; condición de género (mujer y hombre), que comprende las subcategorías de doble y triple jornada, violencia de género, exclusión, discriminación, acoso; juegos infantiles que remiten a la docencia; práctica docente, con la subcategoría prácticas educativas

exitosas; experiencia de maestra/o novel; vocación (aspectos tanto positivos como dudas en torno a la vocación); formación inicial; formación continua, con la subcategoría actualización/profesionalización docente; y disciplina escolar, con la subcategoría castigos/violencia escolar.

En este artículo solo se exponen algunos hallazgos de la categoría práctica docente, en la que identificamos las prácticas exitosas y los obstáculos en el quehacer cotidiano de los docentes en el aula.

### ***La autobiografía docente desde la teoría y desde los estudios empíricos***

El acceso a la cultura escrita no ha sido ni equitativo ni homogéneo para todos los seres humanos. Como señala Montesperelli (2005), “las clases populares han recibido el acceso no a toda la escritura, sino solo a una parte: han aprendido a leer, pero ha existido menos preocupación por ponerlas en condición de escribir” (p. 49). Pone énfasis en que la cultura era algo que se recibía, y no algo que se producía. De tal manera que producir escritos formaba parte de un ejercicio al que ciertas minorías tenían acceso, tal es el caso de las/os profesoras/es que escribieron las novelas que aquí se documentan y que forman parte de un ejercicio autobiográfico y autorreflexivo de la práctica y la experiencia docentes.

Como lo apunta Blanco (2012), “aunque parece muy fácil definir qué se entiende por autobiografía — escribir sobre la propia vida—, su conceptualización ha variado con el paso del tiempo, incluso algunos connotados autores afirman que se trata de ‘un

documento de estatus singular” (p. 171). Esta singularidad es la que hace valioso el rescate del documento en sí mismo. Ellis, Adams y Bochner (2015), por su parte, señalan que “en una autobiografía, el autor escribe de manera selectiva acerca de sus experiencias pasadas. Por lo general, el autor no atraviesa estas experiencias solamente para hacerlas parte de una publicación, sino que, más bien, las reconfigura a través de una mirada retrospectiva” (p. 252). Es precisamente en esta retrospectiva donde se pretende documentar el sentido que los docentes dan a las propias experiencias, más allá de los aspectos normativos de la escuela. En el mismo sentido se encuentra el planteamiento de Bolívar, Domingo y Hernández (2001) de que “las narrativas autobiográficas ofrecen un terreno donde explorar los modos en que se concibe el presente, se divisa el futuro, y sobre todo se conceptualizan las dimensiones intuitivas, personales, sociales y políticas de la experiencia educativa” (p. 19).

Poco sabríamos de las actividades escolares si no se observara cómo estas cobran sentido en las diversas experiencias escolares de los sujetos:

Casi todas las cosas que suceden en la escuela se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que la habitan y la hacen, básicamente los/as docentes y alumnos y alumnas. Los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias. Son condicionadas por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos. Se puede afirmar que, cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por la experiencia de la escolarización, pero también que ésta solo cobra vida y sentido a partir de las experiencias singulares y colectivas de sus actores (OEA, 2012, p. 7).

Los escritos docentes que se encontraron y analizaron permiten reconstruir pasados de más largo alcance. Situar la vida en particular de un sujeto posibilita “leer una sociedad a través de una biografía” (Ferraroti, cit. en Blanco, 2012, p. 169). Así, el individuo que escribe, escribe dentro de una memoria que se gesta en un marco social (Halbwachs, 2004; Montesperelli, 2005). Como plantea Halbwachs:

La memoria individual no es más que una parte y aspecto de la memoria del grupo, como de toda impresión y de todo hecho, inclusive en lo que aparentemente es más íntimo, se conserva un recuerdo duradero en la medida en que se ha reflexionado sobre ello, es decir se ha vinculado con los pensamientos provenientes del medio social (2004, p. 174).

A través de los procesos de interacción social y la cultura compartida se orientan y confrontan las percepciones del individuo sobre su pasado, su presente y su futuro (Pereiro, 2004). Como también lo expresa Saucedo (2001), es precisamente en las narraciones donde las personas presentan diferentes

tensiones o formas del yo (self), mediante las cuales buscan establecer relaciones entre el yo que sintió y actuó en el pasado, el yo que siente y actúa en el presente y el yo hipotético proyectado en el tiempo que aún no viene. El sujeto construye una memoria-significado que le servirá para llevar a cabo una interpretación de los recuerdos, desde una perspectiva hermenéutica de interpretación de la memoria, tomando en cuenta tanto las evocaciones como “los errores del recuerdo”, es decir, el olvido, como elemento “para releer el pasado”, a partir de las narraciones personales de los individuos (Montesperelli, 2005, p. 8). De manera que, al analizar las autobiografías de las/os docentes, pretendemos conocer la versión del actante. Como señala Lechner, las biografías permiten la “resignificación de vivencias, producción de sentido y reconfiguración de las identidades” (2011, p. 22), lo cual forma parte de lo que nos proponemos en el análisis de los escritos de las/os docentes.

Los documentos biográficos aún son muy poco valorados y escasos, aún es difícil considerar la narrativa biográfica como una herramienta que dé sentido a lo que ocurre dentro de las instituciones educativas. En San Luis Potosí se cuenta con aportes valiosos que abrieron el camino a la documentación de las experiencias docentes: desde la historia de vida y la autobiografía, se encuentra el trabajo que Oresta López (2010) realizó con 45 maestros y maestras indígenas; otro es el estudio de Blanca Susana Vega (2018) en el que documenta las historias de tres maestras potosinas en un contexto asilar; otro más es el artículo recientemente publicado que detalla la vida y obra de una profesora potosina que logró ascender a los altos escaños de la administración educativa en una suerte de empoderamiento femenino, escrito por Manuel Guel (2019) utilizando la historia de vida.

Falta camino por andar. Como lo expresan Butt et al. (2004), si se tomaran en cuenta los textos autobiográficos, se podría “comprender cómo piensa, actúa, se desarrolla profesionalmente y cambia el profesorado, individual y colectivamente, puede ofrecernos nuevas perspectivas acerca de cómo debe abordarse la reforma, el cambio y la mejora educativa” (p. 99). Señalan que debemos centrarnos en los aspectos cualitativos de la práctica para generar formas de conocimiento profesional útil tanto para los académicos como para el profesorado en activo.

### ***Las novelas escolares y sus protagonistas***

En el corpus de las 180 novelas autobiográficas recopiladas en las tesis de grado y posgrado de tres instituciones (UPN-241, UPN-242 y BECENE) se determinaron los datos duros de la investigación que se sintetizan a continuación. Las/os maestras/os que escribieron estas historias nacieron entre 1955 y 1993, lo que indica que, a lo largo de estas historias, es posible

reconocer a cuatro generaciones de docentes que han transitado por alguna institución formadora de profesores. En las novelas hay un vacío respecto al lugar de nacimiento (72 sin datos); los nacidos en el estado suman 40, fuera del estado, en zonas rurales e indígenas, 54, y en otros estados del país, 19. Destaca una evidente e histórica feminización del magisterio: 81 por ciento (144) de quienes escribieron estas novelas son mujeres; de ahí que la categoría de género sea una de las que arrojó datos relevantes sobre la condición de ser mujer y maestra en San Luis Potosí.

Fue indispensable el análisis de la condición de género en el contexto docente. Se establece que las mujeres reportan trabajo doméstico desde niñas; eran “pequeñas mamás” de sus hermanos. Se encontraron profesoras que deseaban estudiar otras carreras, pero, por su condición de mujeres, fueron “motivadas”, cuando no “obligadas”, a inscribirse en instituciones para ser maestras; de tal manera, siguieron el estereotipo que ha dictado que las mujeres son “ideales” para el trabajo docente. En el plano particular de las historias, vemos a las maestras con pocas alternativas de desarrollo en otros ámbitos laborales; algunas ante la disyuntiva de formar una familia o seguir profesionalizándose, o en la necesidad de renunciar a promociones a causa de la maternidad. A los docentes varones los vemos con las propias ataduras, pues pospusieron los estudios superiores porque eran “sostén principal de la familia”; de ahí que hayan estudiado una carrera barata (como la docencia) para cumplir con las obligaciones de proveedores de familia.

Otra categoría cuyo análisis fue interesante es la de modelo de profesor/a. Las novelas escolares son generosas en los detalles acerca de los modelos de docentes; es decir, en la memoria escolar queda grabado el recuerdo del “mejor maestro” y del “mal maestro” y lo significativo que ha sido en la vida del sujeto para equiparar (o no) las prácticas propias con las de aquellos maestros.

La categoría más copiosa es la de disciplina escolar; esta comprende la subcategoría castigos/violencia escolar. En las memorias de las/os docentes se evidencia el peso de la escuela para disciplinar la corporeidad y la actitud de los sujetos en los procesos de escolarización, pues en estas plasman con lujo de detalles los castigos escolares y la violencia real y simbólica que las/os maestras/os han ejercido en diferentes periodos de la historia de la educación y las marcas que les dejaron cuando eran niñas/os. A partir de tal experiencia, quienes escribieron estas novelas reflexionan acerca del pasado y el presente educativo como docentes.

### ***Las prácticas educativas que funcionan***

Otra de las categorías más abundantes en los escritos de los docentes es la de prácticas educativas exitosas, que aquí no podemos sino esbozarlas. Las/os docentes en activo documentan las prácticas que consideran que han tenido buenos resultados en el trabajo diario en las aulas. Más allá de los formalismos de la gestión o de teorías pedagógicas acabadas, los docentes reconocen qué les funciona en el trabajo, para la impartición de las asignaturas, para la convivencia y para la gestión de recursos.

Para fomentar la convivencia y la empatía, uno de los docentes menciona que es útil platicar con el alumnado sobre su vida y compartirle dulces y lonche.

Recuerdo mi infancia y procuro realizar acciones que me hubiera gustado hicieran conmigo los maestros, por ejemplo, platico con ellos sobre lo que hacen en sus casas, sus emociones, juegos, cantos. En ocasiones comparto desde un dulce hasta mi lonche durante las clases y en el recreo. Son acciones sencillas, que poco a poco voy mejorando. Lo que debo realizar es simplemente colocarme en el papel del alumno, ahí estará la respuesta del porqué de varias actitudes de nuestros alumnos (H12BECENE-2016).

En otro de los casos documentados se señala que platicar con los alumnos es fundamental no solo para lograr la empatía, sino también la armonía y el interés en la clase.

Poco a poco fui entablando comunicación con los alumnos, los felicitaba cuando hacían alguna actividad, les decía lo importante que cada niño era en la institución, asigné trabajos para cada estudiante como encargado de limpieza, encargado de biblioteca, encargado de material, etc. y ellos supervisaban que todo estuviera en buen estado según su asignación, que día con día se hacía el rol de las actividades, en la hora de recreo procuraba desayunar con ellos y hablar de lo que ellos les agradara, a sí fui conociendo poco a poco sus intereses y manera de pensar, todas estas sucesos fueron estableciendo un lazo de confianza entre docente y alumno. Ese trabajo de acercamiento con los estudiantes fue generando aciertos en las actividades, ya que los niños estaban alerta cuando les hablaba, se notaba que el respeto incrementaba entre ellos, los gritos, insultos o groserías fueron parte del pasado y los niños llegaban temprano para tomar su clase (M1UPN242-2017).

Otra de las estrategias que reconocimos en sus narrativas es brindar confianza a las/os niñas/os excluidas/os para, de ese modo, favorecer la inclusión en el aula.

Me encontré a un alumno que durante dos años su peor pesadilla era llegar al aula. Y hasta a la escuela misma y peor aún trabajar las matemáticas. Durante ese tiempo el niño había sido marcado y etiquetado de forma negativa, agredían física, verbal y emocionalmente, no sólo sus compañeros sino hasta la misma maestra. Para él ya no existía progreso, inclusión, todo lo contrario, era el que no trabajaba, el que todo hacía mal, el gordito que ni en Educación Física destacaba y al que nadie quería en sus equipos. A lo que quizás por el deseo, la empatía y la visión que yo tenía del querer ser una docente distinta, comencé a darle un giro y a tomarlo en cuenta, explicarle más detalladamente los temas, hacer equipos en los que él se sintiera parte y sobre todo hacerle creer que él valía como persona, por lo que el último día que estuvimos ellos y que nos realizaron una despedida; él expresó literalmente: —Cuando yo sea grande quiero hacer una escuela que tenga maestras como tú y alumnos como yo muchas gracias y siempre te llevaré muy dentro de mí (M16BECENE-2016).

Una de las prácticas exitosas referidas por los maestros es el dominio de los contenidos educativos. Parecería absurda esta mención, pero a veces se olvida que las/os docentes deben dominar lo que imparten.

A partir de la experiencia dentro del aula escolar pude comprender que el dominio de los contenidos era primordial para llevar a cabo un buen trabajo pues en parte esto también influye en el interés que muestren los alumnos para abordar un tema, motivo

por el cual es importante conocer el enfoque de cada asignatura ya que de esta manera será más sencillo visualizar que se pretende lograr en los niños (M37UPN242-2017).

Es muy amplio lo relativo a las buenas prácticas en el quehacer docente y a las experiencias de las/os maestras/os, por lo que es imposible agotarlo en este artículo. Por esta razón, aquí solo enumeramos algunas de las mencionadas con reiteración en las novelas de los docentes: 1) En aula multigrado: separar por equipos y grados o, bien, trabajar en horarios diferentes y separar a cada grupo. Actividades diferentes, con fichas de trabajo diseñadas para cada grado. 2) Practicar algún deporte o jugar con los niños a la salida de clases para ganar en empatía y convivencia. 3) Platicar con los alumnos sobre sus vidas; compartir dulces y el lonche con ellos. 4) Trabajar por las tardes contenidos específicos con los alumnos rezagados para obtener resultados. 5) Pedir asesoría a los profesores experimentados. 6) Equilibrar los aspectos personal y profesional para tratar de ser más humano. 7) Favorecer el trabajo entre pares del alumnado. 8) Trabajar con monitores; utilizar a los alumnos avanzados como ayudantes. 9) En las escuelas multigrado, conocer los perfiles de los alumnos con objeto de dirigir las estrategias docentes. 10) Trabajar con padres de familia a fin de concientizar sobre la importancia de reforzar el aprendizaje en casa. 11) Brindar confianza a niñas/os excluidas/os. 12) Conocer el contexto social de la comunidad como aspecto fundamental. 13) Hacer planeaciones para no improvisar las intervenciones. 14) Consultar libros distintos a los textos escolares para sumar a la preparación. 15) Estudiar una maestría del campo educativo para continuar la profesionalización; reflexionar acerca de la práctica docente. 16) Utilizar estrategias para dar la bienvenida a las/os estudiantes todos los días; ver los contenidos que se trabajarán en clase. 17) Dominar los contenidos que se impartirán en clase.

En contraposición de las prácticas exitosas encontramos los obstáculos narrados por las/os docentes en los escritos autobiográficos, que forma parte del conjunto de condiciones desfavorables que, de una u otra manera, afectan el quehacer educativo; entre las más mencionadas están: 1) La falta de trabajo en equipo entre los docentes y los directivos. 2) Una infraestructura escolar deficiente. 3) Chismes y peleas entre la planta docente. 4) La precarización de las comunidades; problemáticas internas como pobreza, alcoholismo, conflictos comunitarios, entre otros. 5) La sobrepoblación estudiantil, con grupos de 40 a 60 alumnos en el nivel de educación secundaria. 6) La sobresaturación del trabajo docente, que funge como director y maestro, quien organiza la papelería escolar y gestiona proyectos productivos. 7) El trabajo en zonas rurales en las que el docente no habla la lengua de los habitantes de estas. 8) La micropolítica de la escuela; los conflictos entre docentes y directivos, y las juntas de consejos técnicos como campos de batalla. 9) La exigencia de familiares y directivos de que los niños aprendan con rapidez hacen que las/os profesoras/es no innoven en la medida que quisieran hacerlo, a causa de las presiones a los que son sometidos. 10) El nuevo acceso de los niños a una gama muy amplia de comunicación los ha alejado de los juegos grupales. 11) La falta de compromiso docente. 12) Los cambios curriculares y las reformas provocan que los docentes entren en conflicto y crisis, debido a su permanencia en el sistema.

## CONCLUSIONES

Como señala Denzin (1989, cit. en Blanco, 2012, p. 171), “el método biográfico es necesariamente interpretativo”. Los escritos autobiográficos se suman al conjunto de documentos de primera mano en los cuales observamos el proceso reflexivo e interpretativo de los docentes acerca de sus vidas; cómo, a lo largo del tiempo, van autoconstruyendo una forma de entender las acciones propias dentro de los procesos educativos; cómo dan voz a sus prácticas, a la vez que las someten al análisis del tiempo. En este ejercicio de autorreflexión, los docentes van del pasado al presente, en una suerte de diálogo que les posibilita la valoración de las implicaciones y de la influencia que la propia escolarización ha tenido en sus vidas, a la luz de su presente como docentes frente a grupo. Al desplazarse del pasado al presente en este ejercicio autobiográfico, las/os docentes nos permiten acceder a la resignificación de sus vivencias, al otorgamiento de sentido de estas y a la reconfiguración de su identidad, vista, esta última, más como un proceso inacabado que va alimentándose de las etapas sucesivas de la vida de cada docente. De tal manera, la vida de los sujetos queda atravesada en la historia de la escuela misma.

Al reflexionar sobre sus prácticas, las/os docentes nos marcan una agenda, una ruta de mejora (por usar una jerga educativa de la actualidad), a fin de afrontar las problemáticas que se presentan dentro del entorno escolar. Estas propuestas, por sencillas que parezcan, forman parte de las estrategias que los docentes deben desplegar cuando la realidad educativa supera la formación de estos y deben resolver los retos que forma parte de la vida cotidiana escolar.

## BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, M. (2012). ¿Autobiografía o autoetnografía? *Desacatos*, 38(enero-abril): 169-178. Recuperado de <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/278>
- Bolívar, A.; Domingo, J., y Hernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en la educación*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Butt, R.; Raymond, D.; Mc Cue, G., y Yamagishi, L. (2004). La autobiografía colaborativa y la voz del profesorado. En I. F. Goodson (ed.). *Historias de vida del profesorado* (pp. 99-148). Barcelona, España: Octaedro, Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Ellis, C.; Adams, T., y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio* (14): 249-273. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626>
- Guel, J. (2019). Género y empoderamiento: una historia de vida contada desde el magisterio potosino. *Diálogos sobre Educación*, 18(10). DOI: 10.32870/dse.v0i18.486
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona, España: Anthropos Editorial, Universidad de la Concepción, Universidad Central de Venezuela.
- Lechner, E. (2011). Del encantamiento al desencanto: recorriendo las esquinas de la investigación biográfica desde mi experiencia. En J. A. Serrano Castañeda y J. M. Ramos Morales (coords.). *Trayectorias: biografías y prácticas* (pp. 21-42). Distrito Federal, México: Horizontes Educativos, Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional.
- López, O. (2010). *Que nuestras vidas hablen. Historias de vida de maestras y maestros indígenas tének y nahuas de San Luis Potosí*. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México: El Colegio de San Luis.
- Montesperelli, P. (2005). *Sociología de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Organización de los Estados Americanos (2012). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Organización de los Estados Americanos, Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005633.pdf>
- Pereiro, X. (2004). Apuntes de antropología y memoria. *El Filandar. O Fiadeiro* (15). Recuperado de [https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1093974/mod\\_resource/content/1/Pereiro%20-%20Apuntes%20de%20Antropolog%C3%ADa%20y%20Memoria.pdf](https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/1093974/mod_resource/content/1/Pereiro%20-%20Apuntes%20de%20Antropolog%C3%ADa%20y%20Memoria.pdf)
- Ramos, N. (2017). Relatos escritos de maestras potosinas: huellas de formación, práctica docente y experiencias de vida desde una perspectiva de género. En G. Hernández, F. Pérez y J. Trujillo (coords.). *Acercamiento a la historia de la educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico* (pp. 103-114). Chihuahua, Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Saucedo, C. (2001). *Entre lo colectivo y lo individual. La experiencia de la escuela a través de los relatos de vida* (Tesis doctoral). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas. Ciudad de México, México.
- Vega, B. S. (2018). *Soñando con mi escuela. Historias de maestras potosinas del siglo XX*. San Luis Potosí, San Luis Potosí, México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Psicología, Instituto de Ciencias Educativas, Plaza y Valdés.

## COMMUNICATIVE CLASSROOMS: A REAL POSSIBILITY OR NOT?

### AULAS COMUNICATIVAS: ¿UNA POSIBILIDAD REAL O NO?

*Fecha de recepción: 10 de marzo de 2019.*

*Fecha de aceptación: 9 de diciembre de 2019.*

*Dictamen 1: 14 de abril de 2019.*

*Dictamen 2: 18 de abril de 2019.*

*Diana Karina Hernández Cantú<sup>1</sup>*

*Dominique Estephania Mota Hernández<sup>2</sup>*



Investigaciones

#### ABSTRACT

The following investigation has the intention of determining the possibility for authentic or real communication to take place within the Bachelor in Secondary Education with English Specialty classes within the Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosi. The work at hand is in the explorative practice line of research and has its data collection based on observations, questionnaires and semi-structured interviews. Inherent characteristics of authentic communication were considered as well as the communicative approach in order to verify if authentic communication took place in the classroom. An analysis of students' beliefs and class interactions were considered, and it was determined that contextualized pedagogical discourse was present, yet, there was a lack of authentic communication. The professors were able to carry out their roles as teachers and provide a simulated context for language practice to occur, but we must not mistake this for authentic communication.

**Keywords:** communication, interaction between pairs, linguistic competence, pedagogical discourse.

#### RESUMEN

La investigación persigue determinar la posibilidad de desarrollar una comunicación real en las clases de la Licenciatura de Secundaria con especialidad en inglés dentro de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Se denomina una práctica explorativa, que basa la colección de datos en observaciones, cuestionarios y entrevistas semiestructuradas. Se consideraron las características inherentes de la comunicación y el enfoque comunicativo para cotejar si las contribuciones de alumnos se pueden considerar como comunicación real. Se analizaron las interacciones y contribuciones de los alumnos, y se determinó que el salón de clases es un escenario en el que se ensaya la lengua extranjera en diversos discursos pedagógicos contextualizados, pero las características de la comunicación real están ausentes. Los profesores desempeñan la labor docente de practicar diferentes posibles encuentros comunicativos, pero la consolidación de competencias lingüísticas no se verifica hasta encontrarse en un entorno comunicativo auténtico.

**Palabras clave:** competencia lingüística, comunicación, discurso pedagógico, interacción entre pares.

<sup>1</sup> Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.  
dhernandez@beceneslp.edu.mx

<sup>2</sup> Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.  
dominique.motaa@gmail.com

## INTRODUCTION

Genuine or natural communication in an English as a Foreign Language (EFL) class has been given more attention recently in language education, thus becoming a focal point in the pedagogical development of future English teachers within the Normal Teacher Training College. Communication as such has always played a key role in English as a foreign language teaching but what actually happens within classroom interactions that can be considered as “natural” or “authentic”, this has been an aspect that has not been looked at within this institution. Therefore, the need for a deeper analysis and study on such interactions was detected in order to better understand the dynamics presented within the classroom and the specific needs that our current alumni had.

Considering that English is not only the object of study but it should also be the tool of instruction, it seemed pertinent to question if our classroom interactions are truly communicative or not. This is an aspect that is clearly stated within specific lessons when we consider ourselves as agents within the teaching process but can be quickly lost sight of when engaging in natural classroom interactions when two languages are dominant and accessible in order to transmit ideas. This is the actual situation that our students-future English teachers have considering that the majority use English as a foreign language within our context, yet they are expected to communicate within the class as if it were the only language they have at their disposal. Such situation creates a conflicting dilemma when appropriating new pedagogical concepts and ideas verses having the English language be the topic of study.

Therefore, this situation was identified when entering to observe the development of classes that attended different topics of subjects within the major's curricula. There were different factors that had to be considered such as students' English level as well as the teachers' linguistic competence which directly influenced the interaction patterns and the general communication that took place within the classes. Another factor that was identified was the linguistic demands that were required to develop the class of specific subjects. There were also cases where specific agreements were previously made within the class procedure that influenced the linguistic preference that students as well as teachers reflected.

It was not our intention to cover all the specific factors but rather focus on what students were actually doing in the class and if their communicative interactions were authentic, conscious and deliberate.

The willingness to communicate (WTC) in a foreign language when the topic of study is of a different nature allows space for students to use all their linguistic abilities whether in their first language (L1) or in the foreign language (L2). Considering that one of our students' objective is to increase their competence in the use of L2 it would sound logical that they would try to optimize all the possible spaces where L2 could be used to help them improve. Yet, this was not always the case, leading to the interest in finding out what was happening at a conscious level of what students perceived to be the optimum linguistic learning environment.

The present investigation took place in a period of one semester considering the different semesters that were currently enrolled in the institution. This represented a total of four groups that were asked to share their ideas through questionnaires, surveys, and observations. The surveys and interviews were conducted to students as well as to teachers to allow us to identify the help beliefs that were commonly present within the population of this study. Once these ideas were determined they were contrasted with the actual actions observed in the different lessons through structured observations.

The results obtained were very revealing to what type of interactions took place within the short observations and how many of the communicative actions were not congruent with the stated beliefs. This allowed us to consider three rules that students used in order to establish communicative interactions, which were: 1) hierarchical rule, 2) sequencing rule, 3) criteria rule. These rules will be elaborated and explained in order to understand the communicative interactions that were presented within the observation periods. Thus, it must be clarified that the observations were short samples of what occurred within the lesson yet it cannot be stated that these were all the interactions that took place, rather they were short samples.

Seedhouse has not been shy in expressing his opinion on the replication of genuine or natural communication in the EFL classroom and establishes that it is “both paradoxical and unattainable, and that there are serious flaws in the assumptions underlying the communicative orthodoxy concerning ELT classroom interactions” (Seedhouse, 1996, p. 16). The key point here being if the English interactions that were taking place within the class were genuine or authentic, or if the communication that involved the use of L2 was just to develop a specific task.

In the following research I intend to consider the points that are mentioned in the article “Classroom interactions: possibilities and impossibilities” (Seedhouse, 1996), supported by further research carried out within the WFL class as to identify and understand the communicative interactions that take place within the Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosi (BECENE).

## **TOPIC DEVELOPMENT**

### ***Purpose of the study and research questions***

The following questions allowed a better understanding of what might be occurring within the learners and the communicative process as to insure benefits from the in class activities so that they can participate in natural settings: What factors are influencing the use of L2 for authentic situations? How do these factors influence the use L2 for authentic communication? Why are adult language learners reluctant to use the L2 in free communication within the class?

If there is one predictable consequence of a language becoming a global language, it is that nobody owns it any more. Or rather, everyone who has learned it now owns it – ‘has a share in it’ might be more accurate - and has the right to use it in the way they want. This fact alone makes many people feel uncomfortable, even vaguely resentful (Crystal, 2003, pp. 2-3).

## **METHOD/ DATA DESCRIPTION**

### *Student Questionnaire I*

Exploring learners' beliefs and "different expectations concerning not only the learning process in general... but also what and how it will be learned" (Brindley, 1984, p. 95). The information provided a perspective on students' learning expectations, how they saw learning, the best ways to learn a language, what facilitates language learning, and the assumed student role. The information helped understand the actions that are taking place within the class and their WTC in L2. The following is what students reported to be true: You should not say anything in English until you can say it correctly; I enjoy practicing English with native speakers; it's ok to guess when you don't know a word in English; repetition and practice are fundamental for learning.

Considering these ideas that are currently present in the BECENE students, it can be said that there is a teacher dependence for language learning and traditional rote learning is fundamental. Although they also enjoy authentic practice and taking risks, which is fundamental for authentic use of the language.

### *Student interview II*

This aspect attended the main research question based on the reluctance to use L2 in spontaneous interactions. It was conducted in the second week of research so that students could start reflecting on their communicative interactions and the reasons behind them. The students interviewed expressed that they rather use Spanish in their everyday interactions because it is faster, simpler and as a whole more practical. They identify more with L1 in this case Spanish.

This information in combination with theoretical support provided the teacher with evidence to sustain the incorporation of different strategies that may facilitate the ownership of the language and consequently help the learner to use the language more naturally. By doing this the language learning process could be favored and Communicative Behavior established.

### ***Teacher interview***

The interview focused on the methodology used in the class and was carried out in the first week of the investigation. This in turn explained if the activities in class are teacher or student centered reflecting the theory of teaching followed. This interview was based on how the teacher sees his role in the classroom, the teaching method implemented, the resources used, and the definition of effective teaching, classroom management and qualities of a good teacher.

A total of five teachers were interviewed and they expressed the following information: the teacher need to be a model of the language; the role of the teacher is more traditional and there is not enough time for communicative activities in class; the method that is used is up to the teacher but the number of students must be considered; the resources are limited to the ones provided by the school, and students should be given the freedom to be creative and explore with the language.

### ***Student-student interview***

The student-student interview was based on "The Heuristic Model of Variables Influencing WTC", proposed by Macintyre (1998, p. 547) to identify the factors that could be influencing the use of L2 and were conducted in the third week of the investigation and in the last week, to see if the learners' ideas and actions have suffered change after some key questions guided for reflection had been proposed. Aspects such as social and individual context, affective-cognitive context, motivational propensities, situated antecedents, behavioral intention, and communication behavior were addressed. This interview provided concrete reasons for the use of L2 in the class and allowed understanding of the aspects that may inhibit students from using L2 for authentic communication in the class.

- Group climate is divided and therefore participation was limited to Teacher-student interactions.
- Most of them considered that they are talkative, but in L1.
- They know that they are here to learn yet are intimidated and limited in the expression of their ideas.
- They know they need to improve.
- The use of L1 is recurred to because it is more practical.

### ***Class observations***

The observations were programmed every other week until four observations were made. They were based on the methodology used in class, on TTT VS. STT and on the moments of interaction between one task and the next. The observations gave clear indications that the class is more teacher centered and students are more comfortable in taking a passive role in their learning which includes the use of L2 to communicate.

In the 1970 a shift towards linguistic competence started to take place within language learning, placing communication at the center of the EFL syllabus. This gave authenticity a great height in classroom activities leading us to the development of lessons centered on genuine or natural communication. This sounds theoretically accurate yet Seedhouse challenged this idea by stating it is impossible for conversation (a non-institutional form of discourse) to be produced within the classroom lesson. To explore this idea further we will take a look at what genuine or natural communication is and how it can or cannot be developed in the classroom. It will be followed by the exploration of actual communicative actions that occurred within different levels of the Bachelor's degree in Secondary education with English Specialty.

Nunan (1987, p. 137) suggests that "genuine communication is characterized by the uneven distribution of information, the negotiation of meaning [...] decisions about who says what to whom and when are up for grabs". Contemplating this definition and placing this standard to class interactions it was observed that it was quite difficult to consider classroom linguistic exchanges as authentic since most of these interactions were proposed by the teacher and it was the teacher that called on specific students for participation.

Considering sociolinguistic terms, conversation is seen as natural communication and if seen as such, a greater distance seems to be established between what happens in the class and what is considered natural communication. Ellis (1992, p. 38) denotes a difference between pedagogic and naturalistic discourse and brings turn taking into account; these two concepts were considered in order to understand if authentic communication could be a reachable objective in the classroom.

As we analyzed the actions that took place within the classroom, Bernstein's three pedagogical rules become relevant. I will proceed to discuss each one and its validity in the eyes of authentic communication.

Hierarchical rule: "in any pedagogic relationship the transmitter has to learn to be a transmitter and the acquirer has to learn to be an acquirer" (Bernstein, 2003, p. 198). In Language learning one of the roles of the teacher is a transmitter. In language teaching the teacher is a model of the language and a guide for the learners to reach their communicative goals. In this view it is difficult to consider natural communication to take place since there is a hierarchy and the communication that takes place and that it was not between equals.

Sequencing rule: "if there is a transmission it cannot always happen at once. Something must come before and something must come after" (Bernstein, 2003, p. 198). By this we cannot deny the sequencing of content depending on specific syllabus of each particular institution. The teacher is responsible of guiding the class content and following specific class plans which limit spontaneous outburst of genuine communication to occur.

Criteria rule: "Enables the acquirer to understand what counts as a legitimate or illegitimate communication, social relation, or position" (Bernstein, 2003, p. 198). This permits us to see why the communication that took place within the classroom was under constant assessment and evaluation. This is an aspect that does not typically occur in genuine communication, and thus providing a contradicting view on the communication in the classroom. By considering these three aspects I have come to confirm Seedhouse's second assumption "it is therefore impossible, in theory, for teachers to produce conversation in the classroom as part of the lesson" (1996, p. 18).

Taking part in a conversation can be a challenging task for a language learner due to the cultural and language knowledge needed. The level of difficulty depends on the number of people participating in the conversation. "In order for this construction to be successful, participants need to know how to take turns, and what discourse markers they can use to facilitate the smooth progression from one

speaker to the next" (Harmer, 2007, p. 276). Brown (2007) gives two options for addressing this aspect in a class; an indirect approach and a direct approach. In the first students are allowed to go about a conversation freely, acquiring conversation competence. In the later the teacher has to "plan a conversation program around the specific macro skills, strategies, and processes that are involved in fluent conversation" (Richards, 1990, pp. 76-77).

As indicated there are different approaches a teacher can take to address the skills needed for a conversation to take place. This does not confirm that genuine communication took place but rather that simulations of conversations were practiced in the classroom in order to prepare students for the real thing. As Seedhouse paraphrases Warren by saying "for classroom interaction to be equivalent to free conversation [...] turn-taking and participation rights in a conversation must be unrestricted [...] responsibility for managing the progress of the discourse must be shared [...] conversations are open-ended and participants jointly negotiate the topic". If we accept this statement then we can see that this is another point indicating that what took place was improbably genuine communication.

### ***Classroom interactions***

As we took a closer look at what actually happened in the classroom we took into account Nunan (1987, p. 136) when he states "recent works tend to typify non-communicative language practices in terms of grammatical focus, error correction, the extensive use of drill and controlled practice, and interactions which are pseudo-communicative, rather than genuinely communicative." This has come to light in several classroom-based studies. I will now explore two types of interactions and see if they are compatible with classroom activities.

### ***Conversation***

As we considered the characteristics of a conversation we needed to consider the constraints of the classroom and the institutional core goal, which was to teach the learner L2, in this case English. In order for a conversation to take place the participants needed to be considered as equals this is "learners do not regard the teacher as a fellow-conversationalist of identical status [...] for the teacher not to direct the discourse [...] and for the setting to be non-institutional" (Seedhouse, 1996, p. 18). On the other hand, Schegloff (1987, p. 219) emphasizes the possibility of conversation to take place within the classroom if social identities are re-established. In the classes observed, in order for this to happen there needed to be very specific characteristics present in the group, such as age of learners, teacher-student hierarchy ignored, level of English proficiency and contextual factors.

Therefore, the results of this investigation point to an agreement with Seedhouse's statement and although we should be open to the possibility for genuine communication to happen the data point to the lack of such events. We cannot disregard that conversations take place within the classroom yet they are usually not part of the pedagogical agenda because of the nature itself of a conversation and therefore becoming difficult to measure accurately. In the cases observed these factors were considered and it was seen that authentic communication did not take place.

### ***Initiation-Response-Feedback (IRF)***

Initiation-Response-Follow-up or feed-back (1979) has been an interaction pattern present for pedagogical purposes throughout time. The classroom is not the only place where this pattern has been used it can also be seen in any type of interaction where learning or instruction giving can take place. Due to its teacher-centeredness "it is widely recognized as representing a serious challenge to teachers and teacher educators in the context of communicative language teaching" because "language learners need to be exposed to a variety of interactional types and the IRF pattern can seem unforgiving" (Richards, 2006, p. 52).

Although this pattern seems to be criticized its use has been detected in parent-child interactions. If we consider that learning a foreign language is facilitated and followed the naturalistic acquisition process then it stands to reason to implement this interaction as one of the patterns used in the classroom. The key is in how the teacher implements the follow-up stage of the pattern as pointed out by Nassaji and Wells (2000, p. 400) "in the follow-up move, the teacher avoids evaluation and instead requests justifications, connections or counter-arguments and allows students to self-select in making their contributions" the interaction potential highly increases and it can allow a less controlled interaction pattern to take place. As this was considered it was seen that the interaction patterns that teachers as well as students were accustomed to were clearly IRF patterns initiated primarily by the teacher and thus establishing that interactions that Richards deems as unforgivable deeds within the class are still alive and well within this institution.

### ***Genuine or natural communication in the classroom***

The two interaction patterns previously discussed seem to be the two extremes yet what needs to be highlighted is that there must be an intermediate position and that the actions that happened in the classroom did not always follow specific guidelines. When we considered the classroom as a non-genuine setting anything that occurred within it consequently fell short of natural communication.

It is a language teacher's job to facilitate the process for language learners and to provide different interactional experiences for them. The classroom is a practice arena for the actual game. Therefore, natural communication does not happen until the learner is exposed to an authentic situation in an actual life setting. The teacher can do his best to prepare a student for this linguistic challenge but I cannot dare say that what happened in the classroom was genuine or natural communication but rather practiced experiences and agreeing once again with Seedhouse, when he states that "the paradoxical institutional aim of communicative language teaching is to produce non-institutional discourse in an institutional setting" (1996, p. 22).

### ***An institutional discourse perspective***

It is important to try to understand what was happening in the classroom and not place idealistic standards on what should be happening. This is what an institutional discourse perspective provides. "From an institutional discourse perspective, one would try to understand how noticeable procedures and interactional features, such as the IRF cycle and display questions, relate to the core institutional goal, rather than dismissing them as undesirable or not genuine" (Seedhouse, 1996, p. 22).

As I examined this perspective three underlining characteristics were pointed out (paraphrasing Seedhouse): 1) the teacher should evaluate the forms and patterns of interaction; 2) We use the language as a vehicle and object of instruction, and 3) the purpose of the class is linked to the forms and patterns of interaction.

The discourse produced in the classroom needed to be directly linked to these three aspects and by doing so the interaction patterns selected were justified with the purpose of attaining the institutional core goal whether they be genuine or not.

## CONCLUSIONS

This study has allowed me to analyze Dr. Paul Seedhouse's perspective on genuine or natural communication within the classroom and the different interaction patterns that can occur in the different semesters in the Bachelor of Secondary Education with English Specialty. I tried to incorporate theoretical perspectives with actual classroom practices observed to arrive to a personal view on the matter. With every point seen it became clearer that the classroom is the training area but not the actual game. We as teachers can prepare learners and help them develop linguistic competence but the real test is when these competencies are put to practice in authentic settings.

Seedhouse holds a strong point of view on the type of communication that actually takes place in the classroom and provides a way to understand it in order for there to be improvement in reaching the linguistic goal instead of placing unrealistic standards that ultimately can lead guilt driven teachers to think they are not performing to standard. Other authors were analyzed and I can conclude that there is one underlining core goal; to reach communication, if it is genuine or natural in the classroom only individual occurrences can determine that, but one thing is certain we need to guide our students to reach their communicative goal.

## REFERENCES

- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control*. Volume IV: The structuring of pedagogic discourse. New York, N.Y.: Routledge.
- Brindley, G. P. (1984). *Need analysis and Objective Setting in the adult Migrant Education Program*. Sydney, Australia: Adult Migrant Education Service.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Second edition. White Plains, New York, The United States of America: Longman.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Second edition. New York, NY, The United States of America: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1933/1991). *How we think*. Buffalo, NY: Prometheus.
- Drew, P. (2005). Conversation analysis. In K. L. Fitch, & R. E. Sanders (eds.). *Handbook of language and social interaction*. Mahwah, New Jersey, The United States of America: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (2012). *Language pedagogy*. Oxford, United Kingdom: Blackwell, Wiley-Publishers.
- Gower, R., Philips, D., & Walters, S. (2005). *Teaching practice. A handbook for teachers in training*. Oxford, United Kingdom: Macmillan Education.
- Hall, J. K., & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22(March):186-203. DOI: 10.1017/S0267190502000107
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. London, United Kingdom: Pearson Education.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. London, United Kingdom: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of Language Teaching*. London, United Kingdom: Pearson Education.
- Macintyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: Situated Model of L2 Confidence and Affiliation. *The Modern Language Journal*, 28(4): 545-562. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543x
- Nunan, D. (1987). Communicative Language Teaching: Making it Work. *ELT Journal*, 41(2): 136-145. DOI: 10.1093/elt/41.2.136
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (2007). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York, NY, The United States of America: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (eds.) (2002). *Methodology in Language Teaching*. New York, NY, The United States of America: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers*. New York, NY, The United States of America: Macmillan Education.
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 50(1): 16-24. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/50d0/4b1ff3cb4ef3acfd282cf35e9aaf528191f0.pdf>
- Ur, P. (2009). *A Course in Language Teaching. Practice and theory*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

# LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL Y COGNITIVA A FAVOR DEL APRENDIZAJE

THE EMOTIONAL AND COGNITIVE SELF-REGULATION IN FAVOR OF LEARNING

Fecha de recepción: 18 de marzo de 2019.

Fecha de aceptación: 20 de diciembre de 2019.

Dictamen 1: 22 de abril de 2019.

Dictamen 2: 28 de abril de 2019.

Cristina Andrea Reyna Treviño<sup>1</sup>



Intervenciones  
educativas

## RESUMEN

El trabajo de investigación educativa que se expone en este artículo deriva de la formación en un programa de maestría. El tema de estudio es la autorregulación, bajo el entendido de que esta es un proceso en el que los pensamientos, los sentimientos y las acciones son autogenerados y orientados para el desarrollo de sujetos autónomos. Esta investigación, de tipo acción formativa, tiene la finalidad de dar cuenta de procesos de intervención encaminados al entendimiento de la falta de control de las emociones por parte del alumnado dentro del aula y la repercusión de esta en el aprendizaje. Esta investigación muestra la relación entre lo emocional y lo cognitivo, así como los factores decisivos en la enseñanza por parte del docente, en favor de la autorregulación. Se confirma que la autorregulación emocional es piedra angular del logro en áreas cognitivas.

**Palabras clave:** aprendizaje, autorregulación, creatividad.

## ABSTRACT

Educational research work presented in this paper, derives from my training in a master's program. The subject of study refers to self-regulation, under the understanding that this is a process in which thoughts, feelings and actions are self-generated and oriented to the development of autonomous subjects. The research was guided by action / training research, in order to account for intervention processes aimed at addressing the lack of control of students' emotions within the classroom, and their impact on learning. The findings show the relationship between the emotional and the cognitive, as well as other decisive factors in teaching which favor self-regulation; all of which helps to affirm that emotional self-regulation is a cornerstone for better performance of cognitive areas.

**Keywords:** learning, self-regulation, creativity.

<sup>1</sup> Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, División de Estudios de Posgrado. [crisstrevii@gmail.com](mailto:crisstrevii@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

Los problemas sociales que existen en México comportan un llamado a la sociedad, los educadores, los padres de familia y los tomadores de decisiones en el ámbito educativo a focalizar la atención en la manera en que estos problemas aumentan a causa de la exigua autosuficiencia de los menores, de la pobre capacidad de relacionarse con otros y de la dificultad de identificar y resolver los problemas que se les presentan.

El trabajo de investigación se desarrolla en un entorno socioeconómico bajo, en una escuela de organización completa ubicada en una colonia de San Luis Potosí (México), donde los padres de familia denotan actitudes de poca tolerancia y una preparación académica escasa.

¿Por qué es importante el estudio de la autorregulación para el logro de los aprendizajes?, ¿Qué relevancia tienen las emociones y la cognición en el proceso de aprendizaje de los alumnos?, ¿La autorregulación interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Sin duda, estas interrogantes conducen a diferentes posturas interpretativas; en primer lugar, el estudio de la autorregulación permitirá el progreso de sujetos autónomos que puedan tomar decisiones; en segundo lugar, tal condición posibilitará que los menores interactúen en sociedad, en tercer lugar, será posible favorecer procesos de aprendizaje en el ámbito escolar y fuera de este.

La autorregulación es un “proceso formado por pensamientos auto-generados, emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales” (Zimmerman, 2000, cit. en Panadero y Alonso-Tapia, 2014, p. 13). Sin embargo, en diversas fuentes teóricas se establece que la autorregulación puede verse afectada por las condiciones socioeconómicas que limitan a los padres de familia en la atención de los menores, así como por la nueva organización familiar en la que los padres tienen amplias jornadas laborales y los alumnos quedan al cuidado de otros integrantes de la familia, lo cual genera una limitada posibilidad de autorregulación, es decir, de “hacer[le] frente a los límites del trabajo prescrito, para hacer la tarea más soportable y para realizarla mejor cuando las prescripciones fallan” (Perronoud, 2007, p. 11).

La investigación arrojó datos que demuestran que las acciones arriba mencionadas emergen del contexto en el que se desenvuelven los alumnos, de la relación de estos en la familia, la falta de interés por el proceso de aprendizaje, la asignación a los niños de tareas y labores domésticas que ellos tienen que cumplir. Saumell, Alsina y Arroyo (2011) apuntan:

Estos chicos tienen muchas más cosas en común con los demás niños. Necesitan ser aceptados y reconocidos, ser ayudados y estimulados. Quieren sentirse bien, creer y aprender, como los demás. Aquello que los diferencia es tan sólo un proceso más lento de aprendizaje social y una dificultad para comunicarse y para relacionarse que otros no tienen (p. 11).

El análisis de la situación problemática, de los factores del contexto, de las características del alumnado y de la experiencia como docente hizo posible el desarrollo de un conjunto de intervenciones focalizadas en favor de la autorregulación emocional y cognitiva, con lo cual se potenció la creatividad del alumnado. La importancia de escribir acerca del proceso de intervención radica en la búsqueda de que esta práctica siga en mejora. A la vez, se da cuenta de los elementos didácticos y del conocimiento disciplinar en los que los alumnos son capaces de mostrarse autorregulados emocionalmente para construir su propio aprendizaje, después de haber recorrido un camino en el que se propuso la realización de diferentes acciones para llegar a este punto.

## METODOLOGÍA

La tarea didáctica demandaba el empleo de estrategias que atendieran la problemática encontrada en el aula. Tal demanda fue satisfecha con una investigación-acción formativa. Según Restrepo (s/f), la investigación formativa:

[Es] un término general que describe investigaciones que se llevan a cabo para diseñar y planear programas. Por lo tanto, contiene un enfoque formativo de tal manera que el investigador está abierto a nuevos problemas, direcciones y revisiones del proyecto, darle forma a un programa de investigación (p. 8).

Esta investigación inició con la dilucidación de la problemática observada en el aula. Para ello, se confrontó lo ponderado por los autores sobre la autorregulación, las acciones cotidianas prevalecientes en el aula y el actuar docente. Se pusieron en práctica diferentes estrategias focalizadas mediante las cuales fuese posible atender la problemática y las necesidades del alumnado. Luego, los resultados, los avances y los retos encontrados en la intervención con el grupo fueron analizados y confrontados con las tesis de los autores consultados, para, de este modo, reconstruir las creencias.

Para analizar la práctica situada en el aula se utilizó el ciclo reflexivo de Smyth, el cual es un "itinerario formativo que presenta unas fases bien diferenciadas y sistematizadas de reflexión, las cuales han de conducir en su conjunto la construcción de un conocimiento didáctico propio fundamentado" (Esteve, 2011, p. 31). Este ciclo comprende cuatro fases, cada una de las cuales tiene una función específica en el proceso reflexivo. En la primera fase se describen los eventos del aula; en la segunda, de explicación, se ponen a prueba las creencias personales, para que, en la tercera fase, de confrontación, se construyan conocimientos con otros, por la vía de la colaboración, y, al final, en la cuarta fase, de reconstrucción, se logra iniciar un nuevo ciclo de reflexión para la mejora.

Para llevar adelante el proceso de autorregulación, con los alumnos se trabajaron seis diseños didácticos, en los que se implementaron diferentes actividades que favorecen la autorregulación emocional y cognitiva. Esta trayectoria inició con el conocimiento de las emociones de los alumnos y siguió con el reconocimiento como seres que interactúan con otros. En seguida, el proceso de autorregulación se apoyó en la colaboración de los padres. Una vez que se consideró y evaluó que los alumnos comenzarían la autorregulación en lo general, se procedió a trabajar la autorregulación cognitiva.

La observación es una herramienta fundamental en el proceso de autorregulación, la cual, según Flick (2007, p. 174), "intenta comprender las prácticas, las interacciones y los acontecimientos que se producen en un contexto específico". Esta posibilidad del registro y la constatación de los avances obtenidos y de las debilidades del grupo detectadas en las actividades focalizadas.

Las fases de aprendizaje autorregulado de Pintrich (2004, cit. en Valle et al., 2010) son la base teórica que nos condujo a un acercamiento —con fundamentos— a la problemática de autorregulación cognitiva. Este autor plantea una estructura del aprendizaje autorregulado sistematizada en cuatro fases: planificación, supervisión, revisión y valoración. Al mismo tiempo, propone el trabajo en cuatro áreas: cognitiva, afectivo-motivacional, comportamental y contextual.

La valoración se completó con la observación del aula y entrevistas con compañeras de escuela y con padres de familia. Una vez que se determinó la fase en que se encontraban los alumnos, se efectuó una nueva revisión bibliográfica sobre autorregulación, a la luz de la teoría revisada y de las creencias acerca de la problemática, lo cual, en general, permitió el entendimiento, la delimitación y la focalización de una intervención didáctica diferente. Aquí cabe mencionar que, de acuerdo con la información obtenida, se entendió la manera en que los alumnos actuaban, ya que el comportamiento de estos dependía de las emociones experimentadas en el momento.

El proceso de intervención continuó a lo largo de un ciclo escolar, lo que llevó a entender que, para que los alumnos se desenvuelvan en diferentes espacios —el aula, la escuela, la casa, etcétera— es necesario que estos pongan en práctica la creatividad al momento de dar soluciones en diferentes situaciones y maneras de actuar, con lo cual ponen a prueba la autorregulación. En este caso, no se habla de una creatividad en la que se utilicen colores, dibujos, diamantina, etcétera, pues, como se ha mencionado con antelación, la autorregulación es un proceso que involucra emociones, motivaciones y procesos de aprendizaje. “La creatividad tiene que ver con la capacidad para generar ideas y/o productos originales, resolver problemas y pensar la realidad de una manera poco convencional” (Runco, 2004, cit. en Aranguren, 2013, p. 218).

La creatividad es una característica que deben tener los alumnos regulados (Valle et al., 2010). Un aprendiz autorregulado puede controlar los propios procesos seleccionando y organizando la información relevante y construyendo conexiones. Entonces, cuando los alumnos van seleccionando, organizando y construyendo el aprendizaje, ponen en práctica la creatividad para dar solución a un problema.

Durante las intervenciones, sustentadas tanto en la teoría de la autorregulación como en la experiencia docente, se ejercitó la creatividad de los alumnos. Por esta razón, se activaron conocimientos y acciones para la aplicación del modelo de creatividad propuesto por Goleman (2011), que comprende cuatro fases: el marco del problema, la sumersión en el asunto, dejarse ir y la ejecución. En la realización del proyecto titulado “Feria del universo”, estas fases hicieron posible la reflexión acerca de la forma en que los alumnos explotaron y solucionaron diferentes tareas para ir autorregulando su aprendizaje, sus emociones y acciones.

La metodología implementada en este diseño es la de proyecto formativo, que, según Tobón (2010, p. 159), “es una herramienta para que el docente medie la formación integral de los estudiantes”. De este modo, con esta metodología, se tuvo la oportunidad de establecer un acercamiento con los alumnos y de guiarlos hacia la autorregulación del aprendizaje y de las actitudes propias, y así tener una exitosa “Feria del universo”.

## RESULTADOS

En el trabajo con el grupo, se observó y, a través de una encuesta y de una entrevista semiestructurada, se constató en los alumnos un pobre manejo de valores; se faltaban al respeto entre ellos y a los maestros, no compartían el material con otros, poco sabían trabajar en equipo y perdían el interés por las actividades, condiciones que, sin duda, afectaban el proceso de aprendizaje.

A pesar de los temores y dudas en torno a una intervención docente, que antes no había sido intencionada, los resultados sobrepasaron las expectativas de la investigadora, de la responsable de la dirección y del alumnado. Además, este proceso no solo ha favorecido al alumnado del grupo, sino también ha repercutido en la práctica de quien escribe este artículo. Este tipo de diseño fue innovador debido a los avances logrados —tal como Moreno (2000) plantea la innovación— mediante aquellas acciones en las que fue posible favorecer la transformación.

En este diseño se trabajó con la asignatura de Ciencias Naturales. El enfoque desde el que se desarrolló la actividad es el sociocultural, ya que “las actuaciones, actividades o tareas realizadas por los alumnos tuvieron para ellos mismos un significado y un sentido particular” (Vygotsky, 1979, cit. en Hernández, 2012, p. 240).

En este punto de la actividad, los alumnos se hallaban en las fases dos y tres del modelo clásico de la creatividad (Goleman, 2011); los alumnos estaban “sumergidos en el asunto”, pues habían reunido la información adquirida anteriormente y daban soluciones creativas. También se encontraban “relajados” autorregulando su actuar en el progreso de la construcción de su maqueta.

En las intervenciones didácticas se confirmó que los menores del grupo alcanzaron la autosuficiencia y la independencia. En ese momento, la participación de la docente era menor, ya que no había necesidad de que interviniera de manera recurrente. Reflexionando sobre este hecho, se llegó a la conclusión de que no es que la docente deseara permanecer ausente en la actividad, sino que los alumnos no tuvieron necesidad de ayuda. Los

acercamientos a los equipos solo se produjeron cuando habían pedido material. Los alumnos se encontraban tan involucrados en lo que estaban haciendo que no fue necesaria la participación de la docente. Como bien refiere Tomilson (2008, p. 68), "cada día el profesor debe ser menos necesario en la vida del estudiante".

*Imagen 1. Alumnos colaborando de manera independiente*



Se considera que la clave del éxito en este tipo de intervenciones es el trabajo cooperativo y la combinación de este con la creatividad y la autorregulación. Estos son fundamentales en los procesos de autorregulación cognitiva y emocional.

La evaluación formativa permitió que los alumnos identificaran las propias áreas de oportunidad, así como los logros obtenidos. Con objeto de completar y evidenciar los avances y logros de los alumnos, se utilizó una rúbrica de coevaluación. Los alumnos fueron quienes propusieron algunos aspectos que se evaluarían de acuerdo con las actividades planteadas. Ellos compararon los indicadores con el trabajo que habían realizado y verificaron si se estaba cumpliendo lo evaluado.

Con fundamento en los resultados del instrumento de evaluación propuesto por los alumnos, se afirma que ellos son capaces de seleccionar la información requerida en una determinada situación, ya que, al ir comparando los indicadores con sus trabajos, fueron modificando su actuar y su aprendizaje. Por lo tanto, se coincide con León y Sierra (2008, p. 43) en que “los procesos de evaluación y de justificación guían la posterior acción de los niños”.

En cuanto a los avances del grupo en la autorregulación, se señala que los alumnos han mejorado la regulación emocional, la cual, según López Cassà (2011), “es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerar emociones positivas” (p. 5).

En la intervención didáctica focalizada en la autorregulación se observó a un grupo transformado y autorregulado, se detectaron las fortalezas, los hallazgos y las nuevas debilidades de este. Gracias a la intervención y a la transformación docentes se concretó una educación inclusiva, que es aquella en la que “todos los alumnos deben participar en la vida del aula y todos los maestros han de ir aprendiendo a tener en cuenta la diversidad, ir introduciendo metodologías más diversificadas e inclusivas” (Huguet, 2006, p. 129).

Así, una vez que los menores del grupo habían logrado la regulación de las emociones propias, organizaron el trabajo, seleccionaron información, realizaron una maqueta con las características requeridas y, más tarde, verbalizaron lo que aprendieron del tema desarrollado en los equipos de trabajo, con lo cual fortalecieron la autoestima y la expresión oral. Todo ello, gracias a la capacidad de autorregulación de la cognición.

Esta transformación se mostró en los comentarios verbales de los docentes del centro escolar. Asimismo, estos felicitaron a la docente investigadora por el trabajo realizado. En específico, la directora del plantel calificó las actividades como destacadas, mencionó el cambio tangible en los alumnos a raíz del trabajo y las actividades realizados como parte de esta investigación y reconoció el esfuerzo y la capacidad de hacer cosas diferentes en favor del aprendizaje de los menores, como lo ejemplifica la siguiente viñeta narrativa:

Directora: ¡Chaparros, muchas felicidades por su exposición! Se logra ver la dedicación y esfuerzo que pusieron en ella.

Maestra, felicidades por el trabajo realizado con en grupo, se logra observar un gran cambio a como inició el grupo.

Los alumnos expresaron sus emociones al término de la sesión y reflexionaron acerca de las actividades realizadas y su participación en ellas. A continuación, se reproduce un diálogo que se sostuvo en tal reflexión:

Pamela: Maestra, yo me sentí nerviosa al momento de hablar frente a los niños de otros grupos porque me daba miedo de que se burlaran de mí.

Fer: Yo, al inicio, me sentí nerviosa, pero ya después de que fui explicando a más niños los nervios se me fueron pasando.

Coral: Cuando la directora se acercó con nosotros, yo me puse muy nerviosa porque tenía miedo a equivocarme.

Maestra: Coral, ¿y cómo te sentiste cuando la maestra los felicitó por su trabajo?

Coral: Me puse feliz y los nervios se me quitaron.

Maestra: ¿Cómo se sintieron al trabajar con su equipo y en la realización de su maqueta?

Alexa: A mí me gustó trabajar con mis compañeros porque todos ayudamos.

Alan: A mí sí me gustó trabajar con ellas, aunque no me dejaban pintar mucho.

Humberto: A mí me gustó trabajar con mi equipo porque nos pudimos organizar y sí pude ayudarles.

Maestra: ¿Cómo vieron mi participación en las actividades? ¿Qué me pudieran sugerir para que mejore?

Karla: Maestra, debería ponernos a hacer más seguido proyectos como este, porque así nos ayuda a organizarnos y a convivir con otros compañeros.

Fer: Bueno, es como una sugerencia de hacer una feria de algo, pero que puedan venir nuestros papás a vernos.

Grettell: Maestra, yo le quiero agradecer por el apoyo que nos dio, porque yo me sentí muy segura cuando los niños venían y usted estaba ahí para apoyarnos diciéndonos que estuviéramos seguros.

En este diálogo se hace patente el avance en la autorregulación, ya que los alumnos no solo mencionan su emoción, sino también argumentan la razón por la que se sienten de esa manera. En su reflexión se advierte una coherencia entre su actuar y lo observado durante las exposiciones. Por lo tanto, afirmamos que son alumnos autorregulados, pues, como mencionan Valle et al. (2010, p. 89), "el aprendiz autorregulado es capaz de detectar los desajustes y controlar sus emociones".

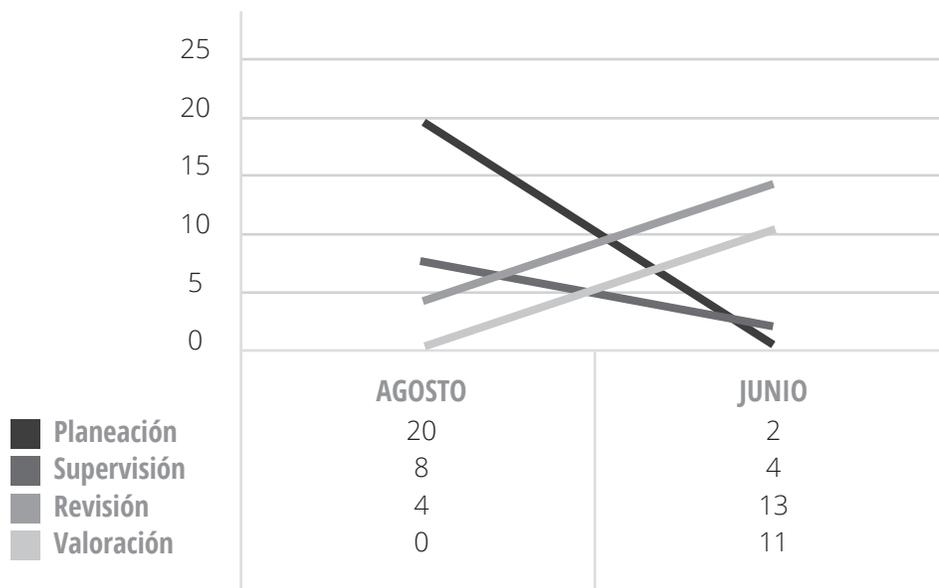
Mediante la reflexión y la confrontación del hacer docente intencionado para responder a propósitos específicos, se alcanzó la comprensión de que la autorregulación depende en gran medida de las emociones, entendidas estas como “impulsos para actuar planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado” (Goleman, 2007, p. 24). En la cotidianidad de la práctica en el aula se viven y sienten diferentes emociones, que en ocasiones afectan el desarrollo personal y cognitivo de los alumnos. En el caso del grupo referido, las emociones perjudicaban a los alumnos y, a su vez, el proceso de aprendizaje de estos.

Las mejoras en el proceso de aprendizaje de los alumnos permitieron conocer los sentimientos, emociones, necesidades y cualidades de estos. Como señala Tomilson, “los profesores de estas aulas saben que sus estudiantes tienen grandes conocimientos intuitivos, un gran sentido de lo que funciona dentro de su mundo y percepciones muy valiosas sobre sí mismos y sus compañeros” (2008, p. 68).

La evaluación formativa, mediante la aplicación de diversos instrumentos como las rúbricas y las listas de cotejo, da cuenta de los logros y avances alcanzados, pero también de los retos. La reflexión sobre la práctica docente propia conduce también hacia las adecuaciones necesarias para la mejora en la autorregulación. Los resultados evidencian la autorregulación de los alumnos, en unos en mayor medida que en otros; sin embargo, estos responden a la descripción de las personas autorreguladas enunciada por Valle et al. (2010):

Automotivadas, con autoeficacia durante el proceso de autorregulación en el aprendizaje; confianza en métodos de aprendizaje planificados, suponen el uso no sólo de estrategias de aprendizaje, sino también de regulación emocional; con la clara conciencia de lo que pueden obtener de los resultados de su conducta; y sensibles a los efectos que sobre su aprendizaje tiene el ambiente físico y social, disponiendo de muchos recursos para controlarlos (p. 94).

Figura 1. Fases de autorregulación propuesta por Pintrich (2004)



## CONCLUSIONES

La autorregulación fue posible debido a que los alumnos tienen la capacidad de reconocerse, a sí mismos y a los demás, como personas; aceptan que tal reconocimiento es el mejor medio para convivir en armonía; distinguen los sentimientos y las acciones propios que los benefician y perjudican; saben que la ayuda de otros y a otros es uno de los mejores recursos para aprender; son capaces de elegir el mejor camino hacia su aprendizaje y la manera de llegar a él; identifican sus logros y se plantean metas. "Para muchos estudiantes, el simple reconocimiento de que se están haciendo progresos hacia una mayor independencia es muy motivador. Por el contrario, uno de los factores claves que hace que los estudiantes pierdan motivación es la incapacidad para reconocer sus propios progresos" (CAST, 2008, p. 48).

Con base en esta investigación, se afirma que la autorregulación de las emociones es un requisito para favorecer la autonomía y la autorregulación de las personas, a fin de llevar adelante el proceso de autorregulación cognitiva. Se subraya que la autorregulación es un proceso que se manifiesta y moldea desde edades tempranas, pero este no concluye, sino que dura toda la vida de la persona.

Se puntualiza que la autorregulación es fundamental para el desarrollo personal, para el aprendizaje y para el establecimiento de relaciones armónicas. Por lo tanto, resulta de suma importancia que, desde los primeros años escolares, el docente conozca y dé intención a las acciones que fomentan la autorregulación en los alumnos, y que, en cualquier etapa escolar, accione a favor de la concreción de esta.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aranguren, M. (2013). Emoción y creatividad: una relación compleja. *Suma Psicológica*, 20(2): 217-230. DOI: 10.14349/sumapsi2013.1196
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2008). *Universal design for learning guidelines 1.0*. Wakefield, Massachusetts, Estados Unidos: Center for Applied Special Technology.
- Esteve, O (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz Bikandi (coord.). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 29-48). Barcelona, España: Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica, Editorial Graó.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Goleman, D. (2007). *La inteligencia emocional*. Distrito Federal, México: Ediciones B.
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona, España: Graó.
- León, D., y Sierra, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1): 35-45. DOI: 10.14349/rlp.v40i1.354
- López Cassà, E. (2011). *Educar las emociones en la infancia (de 0 a 6 años)*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Moreno, M. G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica*, 17(jul.-dic.): 24-32. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/viewFile/384/377>
- Panadero, E., y Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1): 11-22. doi: 10.1016/j.pse.2014.05.002
- Perrenoud, P. (2007). *La práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Restrepo, B. (s/f). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. Recuperado de <https://www.coursehero.com/file/30866633/Conceptos-y-Aplicaciones-de-la-Investigación-Formativapdf/>
- Saumell, C.; Alsina, G., y Arroyo, A. (2011). *Alumnado con dificultades de regulación del comportamiento*. Volumen 1. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Tomilson, C. (2008). *El aula diversificada. Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona, España: Octaedro.
- Valle, A.; Rodríguez, S.; Núñez, J. C.; Cabanach, R.; González-Pienda, J. A., y Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1): 86-97. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11960/1/Rev.Interameric.Picolog.2010.pdf>
- Woolfolk, A. (1990). *Psicología educativa*. Distrito Federal, México: Prentice Hall.
- Zepeda Hernández, S.; Abascal Mena, R., y López Ornelas, E. (2015). Emociones: factor de cambio en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 11(4): 189-199. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/71313/62988>

## **LINEAMENTOS PARA PUBLICAR EN LA REVISTA *Educando para educar***

Para la revista *Educando para educar* es indispensable tu colaboración. Estos son nuestros lineamientos editoriales:

### **OBJETIVO**

La revista *Educando para educar* tiene como objetivo difundir los resultados de la investigación educativa que realizan los diferentes profesionales de la educación, así como experiencias innovadoras que permitan el desarrollo integral del individuo, para propiciar el diálogo académico y fortalecer la creación de comunidades de conocimiento.

### **TEMÁTICA**

Los originales deben ser inéditos y abordar temas relacionados con resultados de investigaciones en educación y experiencias innovadoras a partir de la aplicación de algún programa de estudio.

### **DE LOS TRABAJOS**

- a) Los trabajos no deberán estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
- b) Título breve y claro.
- c) Los documentos deberán contener necesariamente un resumen en español e inglés, que no exceda de 150 palabras, así como una lista de cuatro a seis palabras clave que describan el contenido del trabajo.
- d) La extensión del documento deberá sujetarse a un mínimo de 10 cuartillas y un máximo de 15 cuartillas.
- e) Las gráficas, cuadros o figuras deberán estar en el lugar correspondiente dentro del cuerpo del trabajo. No en archivos separados, ni en anexos.
- f) Todos los trabajos deben tener conclusiones.
- g) La bibliografía al final del documento será presentada en orden alfabético por autores, la referencia deberá citarse de acuerdo con los datos siguientes: Apellido del autor, iniciales del nombre (año de publicación) (edición). Título del libro. Ciudad y país donde se imprimió: Editorial (según APA).  
Ejemplo: Montes, G. (2000). La frontera indómita en torno a la construcción y defensa del espacio poético. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.

### **ESPECIFICACIONES DEL FORMATO**

- a) Escrito en computadora, programa Microsoft Word, tamaño de la hoja carta.
- b) Tipo Arial, en 12 puntos. Color de letra en todo el documento negro.
- c) Justificación completa y espacio de 1.5.
- d) Márgenes: superior e inferior 2.5 cm. Izquierdo 3.0 cm. y derecho 2.5 cm.
- e) Un espacio entre cada párrafo.

### **PROCEDIMIENTO**

- a) Los artículos deben estar acompañados de una carátula que contenga los datos del autor (nombre, institución donde labora, teléfono, correo electrónico y fax) y una síntesis curricular. Deben ser enviados al correo electrónico: [educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx](mailto:educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx)
- b) Todos los originales que se ajusten a estos términos son sometidos a evaluación de ciegos, por lo que el dictamen se realiza bajo estricto anonimato tanto de autores como de dictaminadores.
- c) Los trabajos que se enmarquen dentro de la categoría artículos originales inéditos, artículos de revisión o estados del arte se someterán a dos etapas de evaluación: una primera lectura por parte de la Coordinación de Extensión y Difusión con el objeto de verificar si cubre los requisitos del perfil de la revista. En caso de ser aceptado por dicha coordinación, el artículo se enviará a dos evaluadores especialistas en el tema.
- d) En caso de dictámenes polarizados, se resolverá con el dictamen de un tercer evaluador.
- e) Finalizado dicho proceso se comunicará al autor la resolución sobre la publicación de su artículo. En los casos que los artículos sean aceptados para su publicación con la condición de incluir modificaciones, las sugerencias de los evaluadores serán enviadas al autor del trabajo, quien deberá remitir el mismo con los cambios requeridos en un plazo máximo de dos semanas.
- f) El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
- g) El Consejo Editorial se reserva el derecho de autorizar la publicación de las colaboraciones.

## PROCEDURE FOR PUBLISHING IN THE MAGAZINE *Educando para educar*

For the magazine *Educando para educar* your collaboration is indispensable. These are the editorial requirements:

### OBJECTIVE

The magazine *Educando para educar* has as its objective to diffuse the results of the educative investigations and innovative experiences carried out by diverse professionals in the educative field that permit the complete development of the individual in order to begin an academic dialogue with the purpose of strengthening the creation of knowledge communities.

### TOPICS

The original document must be unedited and deal with topics related with the results of investigations in the educative field and innovative experiences that are developed in the classroom or in the school area in any of the educative levels.

### IN REFERENCE TO THE DOCUMENT

- a) The document must not be simultaneously submitted in any editorial process by another magazine.
- b) Clear and brief title.
- c) The document must contain an abstract, both in English and in Spanish, it may not exceed 150 words with 4-6 key words which describe the content of the document.
- d) The extension of the document must be from 10 to 15 pages long.
- e) Graphs, charts or captions must be in the corresponding place within the text, not in separate files or in appendix.
- f) All documents must have a conclusion.
- g) The bibliography that is located at the end of the document will be presented in alphabetical order by authors. The reference should be quoted as follows: last name of the author, with initials of the first name, (year of publication) (edition) book title, city (if it is foreign) the place of printing: editorial. (APA style).  
Example: Hegel, R.K. (2003). *La historia de la prevención del estrés*. Chicago: Purdue University Press

### FORMAT SPECIFICATION

- a) Written on computer, program Microsoft Word, page size standard letter format.
- b) Font Face: Ariel 12.
- c) Letter color: All document in black.
- d) Alignment complete and space of 1.5.
- e) Margin: superior and inferior 2.5 cm. left 3.0 and right 2.5 cm.
- f) One space between paragraphs.

### PROCEDURE

- a) The articles must be accompanied by a letter that contains author information (name, place of work, telephone number, e-mail and fax) and a curricular summary. Information must be sent to: [educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx](mailto:educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx).
- b) All original documents that follow these instructions will be submitted to a blind evaluation so that the verdict will be conducted anonymously as for authors as for committee conducting the verdict.
- c) The documents that are placed under the category "original unedited articles", will be submitted in two stages of evaluation.
  - A first reading by the Extension and Diffusion Coordination, with the objective of verifying if all the requirements of the magazine are covered.
  - If accepted by the coordination stated, it will be sent to two specialist evaluators of the topic.
- d) In case of a polarized verdict, the document will be examined by a third evaluator in order to obtain a verdict.
- e) At the end of the process the author of the document will be informed of the corresponding verdict and the publication of the article. In the case where the article is accepted for publication with the condition of making some corrections, considering the recommendation of the experts in the field of study, the author will be notified and is expected to make the appropriate modifications and sent back in in the time period of two weeks.
- f) The Editorial Council reserves the right to correct the style and make editorial modifications as they seem suitable.



**Benemérita y Centenaria  
Escuela Normal del Estado**