

Polifonía de sentidos en la formación normalista

Araceli López Chino
Coordinadora

RESULTADO DE INVESTIGACIÓN



Polifonía de sentidos en la
formación normalista

Polifonía de sentidos en la formación normalista

Araceli López Chino
(coordinadora)



Textos Normalistas Mexiquenses



GOBIERNO DEL
ESTADO DE
MÉXICO

Delfina Gómez Álvarez
Gobernadora Constitucional

Alfonso L. Soto Camacho
Director de Fortalecimiento Profesional

Miguel Ángel Hernández Espejel
Secretario de Educación, Ciencia,
Tecnología e Innovación

Leticia Gómez Alemán
Subdirectora de Escuelas Normales

Víctor Sánchez González
Subsecretario de Educación
Superior y Normal

Rosa Esmeralda Montalvo Duarte
Directora de la Escuela Normal
de Los Reyes Acaquilpan

Raymundo Sánchez Zavala
Director General de Educación Normal

Polifonía de sentidos en la formación normalista

© Primera edición: Dirección General de Educación Normal, 2024

D. R. © Gobierno del Estado de México
Secretaría de Educación del Estado de México
Lerdo poniente núm. 300,
colonia Centro, C.P. 50000,
Toluca de Lerdo, Estado de México



doi.org/10.52501/BN.023



© Araceli López Chino, por coordinación

© Araceli López Chino, Francisca Cardoza Batres, Rocío Adela García Jiménez, Hilario Araujo Gurrola, Anabel Madrigal Malvaez, Carlos Geovani García Flores, Elvira de Guadalupe Ortega Camacho, Braulio Santamaría Montero, Micaela Ortega Solórzano, Ana Carolina Cupich Olivares, por textos

ISBN: 978-607-495-723-5

Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal
CE: 210/01/37/23

Impreso en México / *Printed in Mexico*

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor o autores y no refleja el punto de vista de la Dirección General de Educación Normal.

Queda prohibida la reproducción de este libro de forma parcial o total por cualquier medio, bajo las sanciones establecidas por la ley, salvo por la autorización escrita de los editores o autores.

Contenido

Introducción	11
Competencias argumentativas en la construcción de la tesis de investigación en estudiantes de licenciatura primaria	15
ARACELI LÓPEZ CHINO Y FRANCISCA CARDOZA BATRES	
Un viaje al interior de las prácticas profesionales del estudiante normalista	45
ROCÍO ADELA GARCÍA JIMÉNEZ E HILARIO ARAUJO GURROLA	
Hospitalidades de las escuelas de práctica que reciben la novedad docente	73
ANABEL MADRIGAL MALVAEZ Y CARLOS GEOVANI GARCÍA FLORES	
El estrés académico y su relación con el aprovechamiento escolar en alumnos de la ENRA	93
ELVIRA DE GUADALUPE ORTEGA CAMACHO Y BRAULIO SANTAMARÍA MONTERO	
Tipología textual en la Licenciatura en Educación Primaria	117
MICAELA ORTEGA SOLÓRZANO Y ANA CAROLINA CUPICH OLIVARES	

A la comunidad educativa ENRA

Introducción

Enunciar, polifonía de sentidos en la formación docente, alude a combinar los sonidos de varias voces, de manera que forman un todo armónico, ya que la educación es un campo de estudio atravesado por múltiples discursos, con una inspiración epistemológica, teórica y metodológica para responder lo mejor posible a su objeto de estudio. La construcción de este texto surge de la necesidad de documentar la experiencia de la formación y profesionalización de los docentes desde un escenario educativo e institucional específico, bajo un modelo innovador y desde la mirada de la investigación formativa.

Este trabajo contiene en cada uno de sus capítulos, la experiencia vivida en un escenario áulico, la reflexión, el análisis y la contribución que se hace para su discusión en la comunidad científica interesada en la formación y profesionalización del profesorado mexiquense. Al mismo tiempo, sirve como referente teórico-práctico para todas aquellas escuelas normales del Estado de México que participan en el rango de Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen programas de licenciatura en educación primaria con enfoque profesionalizante y que están interesadas en conocer experiencias exitosas que planteen nuevas rutas para avanzar en la construcción de nuevas formas de responder cualitativamente con rigor científico, exigencia académica y metodológica en la formación y profesionalización de los futuros profesionales de la educación.

El contenido de esta obra, abona a la discusión seria, responsable y comprometida dentro de las categorías educativas que forman a un excelente licenciado en educación primaria, las autoras de este libro acuden a la reconstrucción de su propia experiencia con los estudiantes en diferentes facetas: en el aula de clase, entre pasillos, asesorando una tesis de investigación, un informe de prácticas Profesionales o un portafolio de evidencias, visitando a los

estudiantes durante su intervención en las prácticas profesionales frente a grupo, valorando y comprendiendo en un momento específico de la carrera, el rol de los alumnos, puesto que, en un tiempo, se posesionan como estudiantes de la ENRA cubriendo cursos de una malla curricular, y en otro momento se empoderan como docentes en la escuela primaria donde desempeñan su servicio social.

El trabajo sistemático que demanda la investigación dentro de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan (ENRA), permite al Cuerpo Académico (CA) que la representa: Lindes Epistémicos en la formación Docente, realizar Convenios de colaboración con otros CA para generar conocimiento y difundirlo en escenarios nacionales e internacionales, respetando Líneas Generales de Aplicación del Conocimiento (LGAC), en esta ocasión se pone en las manos de los lectores, un producto académico de colaboración entre Cas con el Estado de Durango.

El texto consta de cinco capítulos, el capítulo uno está a cargo de la Dra. Araceli López Chino y de la Dra. Francisca Cardoza Batres, denominado: Competencias argumentativas en la construcción de la tesis de investigación en estudiantes de licenciatura primaria, precisando que son fundamentales las competencias argumentativas al desarrollar su tesis de investigación, los estudiantes en 7° y 8° semestres, por lo tanto, su interés por las competencias argumentativas, parte del reconocimiento de una brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura desde el nivel secundaria y las prácticas académicas propias del nivel de licenciatura.

Al respecto, se han destacado los problemas de acceso de los estudiantes al conocimiento disciplinar, debido a las dificultades de comprensión y producción de textos académicos. La problemática señala, establecer una distinción entre lo que los estudiantes traen o debieran traer, en materia de competencias de lectoescritura desde el nivel secundaria y lo que debe ser aprendido y, por consiguiente, enseñado en las aulas normalistas.

El capítulo dos: Un viaje al interior de las prácticas profesionales del estudiante normalista, la Dra. Rocío Adela García Jiménez y el Mtro. Hilario Araujo Gurrola, llevan a transitar por una narrativa que hace la analogía con un viaje, en el que los autores se implican en

el escenario de las Prácticas Profesionales, donde transitan distintas estaciones que les permiten realizar un recorrido que narra inicialmente su propia formación y la manera en cómo se fueron haciendo docentes, para posteriormente mirar su implicación como formadores en una escuela Normal y desde ahí comprender la formación de aquellos estudiantes que se encuentran preparándose como futuros docentes. Es un mirarse inmersos en ese proceso, donde asumen el reto de reconstruirse e ir resignificándose en cada estación que recorren, como un proceso propio-ajeno.

Para el capítulo tres, “Hospitalidades de las escuelas de práctica que reciben la novedad docente”, la Dra. Anabel Madrigal Malvaez y el Dr. Carlos Geovani García Flores documentaron cualitativamente los sentidos del estudiante normalista, que cursa la Licenciatura en Educación Primaria y que realiza estancias e intervenciones prolongadas en las diferentes Escuelas Primarias Públicas del Estado de México según el Plan de Estudios (2018), donde su nacer a la docencia está marcado por la novedad de su aparición en el escenario educativo.

Pudieron identificar ciertas recurrencias desde cuatro categorías encontradas en lo dicho por los estudiantes: Primera categoría; me ve como su hija, me dio una capa con súper poderes, me corrige frente a todos: Hospitalidad empática. Segunda categoría; no aparentas ser maestra, me dejaron ese sentimiento de querer llorar, te aceptan mientras no hables: Hospitalidad incierta. Tercera categoría; es de mentiritas, me da mi lugar como maestra, tengo miedo al hablar con los papás: Hospitalidad contingente.

Cuarta categoría; no quiero ser la chismosa, me siento como una maestra incompleta, no me gustaría ser como ella: Hospitalidad frágil. A partir de documentar estas voces, se encuentra un análisis en torno a las experiencias de los estudiantes, en su calidad de protagonistas e intérpretes principales del currículo, que posibilita nuevas discusiones sobre los Modelos Educativos de Formación Docente.

Para el capítulo cuatro: el estrés académico y su relación con el aprovechamiento escolar en alumnos de la ENRA, a cargo de la Mtra. Elvira de Guadalupe Ortega Camacho y del Mtro. Braulio Santamaría Montero, señalan que actualmente, el estrés es una

enfermedad que se ha vuelto tendencia en los últimos años, específicamente. En el ámbito educativo también se encuentra presente y la educación superior no está exenta de ello. Los alumnos manifiestan sentirse estresados por las diversas actividades al estudiar una carrera, en este mismo sentido, los estudiantes normalistas que se están formando para ser profesores de educación básica, son claros en manifestar que el estrés permea sus actividades cotidianas.

Se precisa sobre el estrés académico y como éste puede repercutir o no, en el aprovechamiento escolar de los alumnos de 2º grado (generación 2020-2024) de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan, turno discontinuo de la licenciatura en educación primaria.

Finalmente, en el capítulo cinco, titulado: Tipología textual en la Licenciatura en Educación Primaria, la Mtra. Micaela Ortega Solórzano y la Mtra. Ana Carolina Cupich Olivares, señalan que la profesión docente requiere de conocimientos, actitudes y habilidades, entre éstas, la escritura, porque a través de ella se produce y reproduce el pensamiento.

La escritura académica como objeto de estudio permite develar su función como herramienta para expresar, estudiar, argumentar y reflexionar. De ahí, que la investigación tuvo por objetivos: Identificar el tipo de textos académicos que se demandan en los programas de estudio de tercero y quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria; y describir su función, objetivo y características, utilizando el método cualitativo y la técnica de análisis a profundidad de 15 programas de estudio; encontrando que se demanda un promedio de 44 tipos de textos; sin haber un texto predominante, que profundice en su construcción, el propósito de ellos está ligado al contenido de las distintas disciplinas; y tienen dos funciones: como “evidencia de aprendizaje” y para “participar en y para la clase”.

Competencias argumentativas en la construcción de la tesis de investigación en estudiantes de licenciatura primaria

ARACELI LÓPEZ CHINO¹

FRANCISCA CARDOZA BATRES²

No podemos resolver problemas usando el mismo tipo de pensamiento que usamos cuando los creamos.

ALBERT EINSTEIN

Contextualizando la experiencia

La palabra es un instrumento poderoso, pues lo que decimos con ella habla de nosotros mismos, y mucho más cuando es escrita. De ahí la importancia de que los documentos que elaboremos expresen nuestras ideas de una manera clara, respetando las reglas ortográficas y gramaticales de la lengua española para facilitar la comprensión de los lectores. La intención de esta investigación es ser una herramienta que facilite el desempeño de las funciones y atribuciones de comunicar, notificar, plasmar, sancionar y corregir a través de los escritos de los estudiantes de licenciatura en educación primaria, ante la construcción de su tesis de investigación, al desarrollar habilidades y competencias argumentativas de forma escrita durante la construcción de su trabajo y de forma oral cuando llegue el momento

¹ Docente integrante del Cuerpo Académico: Lindes Epistémicos en la Formación Docente de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan. Estado de México.

² Docente integrante del Cuerpo Académico: CA_4 Formación y Vocación Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

y se presenten ante un jurado de académicos en su examen profesional.

La presente investigación tiene lugar en la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan (ENRA), con un grupo de 3° grado de licenciatura en educación primaria, conformado por 22 estudiantes, 17 mujeres y 5 hombres; también un grupo de cinco estudiantes de 4° grado de licenciatura, 3 mujeres y 2 hombres. Los 27 estudiantes se encuentran desarrollando procesos de investigación referentes a la tesis, como modalidad de titulación y así obtener el grado como licenciados en educación primaria.

La investigación inició en el mes de septiembre de 2021 y concluyó en julio de 2022, para entonces los estudiantes de 3° grado pasarán a 4° grado de la licenciatura, conociendo y habiendo desarrollado todo el proceso que conlleva el capítulo uno y dos de la tesis de investigación y serán ellos quienes decidan si continúan con esta modalidad o cambian a otra para desarrollar su documento recepcional, mientras que los estudiantes de 4° grado habrán concluido su documento y estarán a punto de presentar su examen profesional para, como egresados de la ENRA, poder ejercer la docencia en el ámbito de la educación primaria donde se les haya asignado de acuerdo con la autoridad correspondiente.

Es indiscutible que ésta investigación pretende mejorar la práctica educativa dentro del aula, tanto en el proceso de enseñar como en el de aprender, así como retomar las competencias que señala el perfil de egreso, en relación al uso de herramientas de la investigación educativa y señalando la importancia de la indagación y búsqueda de información, para que los estudiantes construyan un escrito de calidad, donde revisen y observen su realidad al asistir a las prácticas pedagógicas en la escuela primaria, y puedan generar investigación de aquello que esté a su alcance, para conocerlo, interpretarlo, comprenderlo y en el mejor de los casos, transformarlo, mismo documento que se convertirá en su tesis de investigación, poniendo en la mesa para toma de decisiones, los hallazgos que se encuentren de acuerdo con la problemática elegida.

¿Qué problemas enfrentamos en el camino?

Las universidades y las escuelas normales consideradas como Instituciones de Educación Superior (IES), se han propuesto como objetivo prioritario enseñar a sus alumnos competencias con las cuales puedan aprender por sí mismos. Una de estas competencias es la comprensión lectora y la argumentación, “consideradas competencias genéricas y profesionales por ser indispensables en el aprendizaje de las diversas materias curriculares” (Guerra & Guevara, 2013, p. 23).

La búsqueda y construcción de significado implica que el lector debe realizar una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación) en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias con los aspectos que proporciona el texto, en circunstancias determinadas. De esta manera, la lectura se torna en una interacción entre el lector, el texto y el contexto (Santiago, Castillo, & Ruiz, 2005).

Por otro lado, siguiendo a Obando (2013), señala que, hacer uso de la argumentación implica aprender a utilizar adecuadamente el lenguaje, no solo para lograr una comunicación eficaz, sino para tomar partido en las decisiones que pueden afectar a las personas en su contexto social, tener la capacidad para trabajar en equipo, escuchar y ser escuchado, valorar la opinión ajena para llegar a acuerdos.

También recuperamos la teoría de la acción comunicativa propuesta por Habermas (2001), quien señala que la argumentación no se concibe como un hecho mecánico, sino como un acontecimiento dinámico y adaptable, donde las personas miden su realidad mediante el buen uso de los procesos de entendimiento, lo que implica utilizar responsablemente la palabra para lograr autonomía y criticar los planteamientos sociales que se establecen como dogmas a través de la memoria colectiva.

La elección del problema de investigación

En el Acuerdo 14/07/18, al que corresponde el plan de estudios de la Licenciatura en educación primaria, dentro de la malla curricular

en el 5° semestre de la carrera se lleva el curso: Herramientas Básicas para la Investigación Educativa y es el primer acercamiento formal de los estudiantes a los procesos de investigación y como señala Carrasquero (2016, p. 7) “el iniciar un proyecto de investigación o un trabajo de grado, tesis de maestría o doctoral, requiere desde el arranque, una buena revisión del estado del arte y de las variables objeto de estudio” ya que esta búsqueda permite al sujeto que investiga, formarse una idea clara sobre los diversos abordajes a los que ha sido sometido el estudio.

Así que los estudiantes, poco familiarizados en estos procesos, con dificultades académicas en muchos de los casos van construyendo el planteamiento del problema de una investigación, empezando por la elección de un tema o problema de investigación de su interés, considerando en primera instancia, sus prácticas profesionales.

Pero son justamente las prácticas profesionales, donde los estudiantes tienen un acercamiento con un grupo de niños de educación primaria y eso les permite la elección de un problema real que viven los pequeños y que sea posible de investigarse, para conocerlo, comprenderlo, interpretarlo y en el mejor de los casos, canalizarlo o darle tratamiento. Siguiendo a Hernández (2010, p. 56), revela que investigar “es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema con el resultado (o el objetivo) de ampliar su conocimiento”.

Al inicio del ciclo escolar, se aplicó un diagnóstico a los estudiantes, que como señala Luchetti (1998, p. 7), “es el proceso a través del cual conocemos el estado o situación en que se encuentra algo o alguien, con la finalidad de intervenir, para aproximarlos a lo ideal”. Resulta un punto insustituible para iniciar la acción, ya que revela las condiciones y las direcciones en que se debe desarrollar el proceso. Por lo tanto, los 27 estudiantes presentan los siguientes resultados.

El primer instrumento fue un examen de conocimientos, que constó de 21 preguntas, considerando, qué es la investigación, sus procesos, características, finalidades y tipos. Los resultados arrojan que los estudiantes desconocen elementos de la investigación científica, con respecto a qué es el objeto de estudio, cómo se

construye un objetivo, cómo plantear un problema de investigación, qué papel desempeña el estado del arte en la investigación, la justificación y su importancia, qué es metodología, cuáles son los planos ontológico, teórico, metodológico y epistemológico de la investigación, así como definir los enfoques cualitativo y cuantitativo.

Estos resultados nos llevan a interesarnos por conocer cuáles son las principales dificultades de los estudiantes al escribir, realizar parafraseo de autores, al indagar en artículos científicos, leer de forma comprensiva sobre las diferentes fuentes, citar referentes teóricos en su redacción; como indagan sobre el estado del arte y empiezan a recuperar información en la construcción de su capítulo uno y dos de la tesis de investigación, pero ponemos el acento y nuestra atención en cuáles son las competencias argumentativas, sus características y formas de aplicación, lo que a su vez se convierte en el objeto de estudio de esta investigación.

En relación con las escuelas de nivel superior, Araminta (2017, p. 24), nos hace reflexionar con evidencias diversas, sobre el escaso trabajo con textos argumentativos hacia los estudiantes, pues marca que es una debilidad en todos los niveles educativos. En este sentido, no sólo se carece de estrategias para desarrollar competencias argumentativas o de pensamiento crítico, sino que tampoco se promueven contextos institucionales propicios para la discusión crítica, señalando que “los estudiantes carecen de espacios donde puedan hacer uso de la palabra propia o exponer sus puntos de vista”.

Consideramos que, las dificultades que exhiben los estudiantes de nivel universitario y normalista (caso particular de la ENRA) en esta área del pensamiento, se hacen patentes en las evaluaciones, cuando se solicita la redacción de un trabajo escrito, éste presenta muchas debilidades (faltas de ortografía, falta de coherencia y consistencia en la redacción, mal citado de los referentes teóricos, no respeta sangría, títulos, subtítulos, párrafos muy grandes; y es posible considerar que hoy, tomando en cuenta las redes sociales que están tan familiarizadas con los estudiantes de todos los niveles educativos, esto crea una transformación de las comunicaciones, el uso de la cultura letrada que los jóvenes realizan en la actualidad se diferencia notablemente de las anteriores generaciones y parece estar relacionada con los cambios en el aprendizaje y el entrenamiento de la lectoescritura.

Muchos alumnos tienen dificultades de comprensión lectora, lo que de alguna manera condiciona la competencia de producir textos y mucho más de argumentar. Estas dificultades pueden llegar a obstaculizar o condicionar la inserción laboral de los jóvenes. En todo caso, uno de los factores claves que deben tenerse en cuenta, a la hora de abordar esta problemática, es la importancia de la lectura y de la práctica argumentativa para poder mejorar las competencias inherentes a poder sostener un argumento, (lo que significa sostener la tesis de investigación para el estudiante, con argumentos), afrontar una discusión o un diálogo desde diferentes perspectivas y tomando en cuenta las principales dimensiones de la práctica argumentativa (metacognitiva, epistemológica y social).

Un abordaje posible del modelo cognitivo de la argumentación en esa práctica argumentativa señalada arriba es la indagación sobre cómo prefieren las personas procesar información, si racional o intuitivamente. Epstein (2003, p. 13), este teórico desarrolló un instrumento de autoevaluación para determinar esta cuestión. La teoría cognitiva-experiencial de Epstein precisa que “el sistema racional requiere el procesamiento de evidencias, inferencias lógicas y cierto esfuerzo analítico”. En contraste, el sistema experiencial, que es preconsciente, automático, holístico y no requiere demasiado esfuerzo.

En sintonía con estos aportes, se han desarrollado investigaciones en el ámbito de la psicología y de la pedagogía que destacan el potencial epistémico de la argumentación. Este elemento nos lleva a aclarar el aspecto epistemológico de la práctica argumentativa citado en líneas anteriores, donde se concibe la argumentación desde una “perspectiva dialógica y dialéctica, donde es posible postular su dimensión epistémica, ya que ésta, confiere actividad discursiva a un mecanismo de aprendizaje inherente, que la convierte en un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento” (López & Padilla, 2011, p. 14).

Si bien es cierto, la lectura en los estudiantes normalistas no solo permite mayor comprensión y la práctica del razonamiento en todo aquello que ejecute (escribir o leer), también le permite, reconocer cómo aprende, qué se le facilita más, en qué contexto y en qué condiciones, para apropiarse mejor de los contenidos, hechos, saberes

y datos en general, que le llevan a reconocer sus propios procesos metacognitivos, relacionándose directamente con procesos epistémicos.

El rol social en que se desarrolla la práctica argumentativa, será determinada por la profesión elegida, por las palabras técnicas que condicionan su hacer docente, en el caso de los profesionales de la educación, donde el estudiante normalista, se adhiere al terreno de los niños y de la educación primaria, pero también, a través de la formación didáctica recibida, se apropia de un lenguaje epistémico-didáctico-metodológico que le promueve y favorece argumentos para defender su ser docente y su práctica educativa; tiene que ver pues, con lo social y en el territorio de desempeño del profesionista.

Se piensa en el lenguaje en acción y se reconoce a la argumentación como un fenómeno del uso del lenguaje cotidiano, pues no es lógico razonar con argumentos alejados de la vida diaria y soslayar el contexto que tiene cada acto comunicativo.

Recientemente en estudios realizados por Carmona & Cruz, (2015), con sujetos estudiantes universitarios, ellos han señalado que, a menor nivel de complejidad argumentativa, se corresponde un menor nivel de complejidad epistemológica, demostrando la necesidad e importancia de intervenciones formativas en esta última.

Ahora bien, con respecto a las teorías de la argumentación sobre las que se han sustentado la mayoría de las investigaciones aplicadas a la educación, el enfoque más utilizado hasta el presente ha sido el modelo de Toulmin, sobre todo en el ámbito de la educación científica Toulmin (1958), porque para este autor, es muy importante tomar en cuenta 3 elementos vitales en la argumentación: cómo se desenvuelve el razonamiento, la fuerza y el criterio usados por quien sostiene una explicación, son términos matrices para balancear y obtener una descripción genuina de la exposición de argumentos, y este modelo toma en cuenta de la jurisprudencia 6 categorías de aplicación: apoyo, garantía, datos, conclusión, cualificadores modales y condiciones de refutación.

La adquisición de estos conocimientos y estrategias, conocidos como alfabetización académica o superior expresada por Carlino, (2003), no se realizan de manera espontánea y en solitario; sin embargo, parece prevalecer la idea de que los estudiantes llegan a la

escuela normal con las habilidades necesarias para producir escritos académicos, por lo que su enseñanza no siempre forma parte de la malla curricular y por ende de los programas de estudio. Esta situación puede generar la presencia de una serie de dificultades con respecto a la elaboración de trabajos académicos, tanto en estudiantes de licenciatura como de posgrado, por ejemplo: en la construcción de argumentos propios y en la revisión (corrección) del texto creado, Carlino, & Solé (2007).

La práctica docente se ha centrado más en la adquisición de contenidos que en la consolidación de competencias Via & Izquierdo (2016). La estimulación del pensamiento crítico, que persiguen las nuevas técnicas de enseñanza, implica al estudio de las competencias argumentativas. Las cuales se consideran una habilidad compleja del pensamiento, de orden superior, que consiste en saber diferir del juicio de otras personas, calificar la información que se recibe y analizarla, tomar y fundamentar una decisión, comprender y ofrecer alternativas al conflicto planteado, cambiar la propia perspectiva o la de los demás. La intención formativa que tiene esta competencia requiere centralizar parte del ámbito educativo y se constituye como un objetivo didáctico esencial. Además, su utilidad excede con creces lo académico, por resultar básica para una adecuada convivencia en sociedad (García, 2015).

Dentro de este marco se plantea entonces el problema de investigación: ¿Cuáles son las competencias argumentativas, sus características y forma de aplicación, en la construcción de la tesis de investigación en estudiantes de licenciatura en educación primaria?

Breve estado del arte referido a las competencias argumentativas

Recupera Murillo (2013), que en 1958 aparece en Inglaterra el libro *The uses of argument* de Stephen Toulmin, cuyo objetivo era posicionar una crítica epistemológica que trataba de cuestionar tanto el modo tradicional de concebir la producción del conocimiento, como el hábito científico de considerar como fundamento del razonar, incluso para la vida cotidiana, el proceso silogístico aristotélico.

A partir del tercer capítulo de su libro Toulmin (1958), ha difundido su propuesta bajo el nombre de: lógica factual. Como así lo indica su nombre, el interés de la propuesta está en analizar el modo en que el razonamiento se desenvuelve en contextos específicos. Para el efecto se ocupa del proceso general en el que la jurisprudencia se despliega, esto es, sopesando la fuerza de las leyes de acuerdo con los casos y criterios de aplicación.

Carretero (2015), nos comparte que en un libro publicado acerca de los estudios realizados por Van Eemeren y Grootendorst (1992), quienes reformularon la teoría del análisis crítico, se asegura que, de principio, la noción de argumentación que postulan requiere de una controversia y de la discusión crítica de puntos de vista opuestos, constituyendo estos elementos centrales del proceso argumentativo. Para estos autores, la argumentación surge toda vez que dos o más personas sostienen puntos de vista opuestos, que, de alguna manera, intentan llegar a un acuerdo y como necesidades de segundo y tercer orden plantean la condición emocional de los interlocutores y las condiciones en que la discusión se desarrolla. Considerando estos tres elementos un marco bastante completo para el análisis y comprensión del proceso argumentativo.

Algunos referentes conceptuales sobre el objeto de estudio

La competencia argumentativa nos expresa (Crowell & Kuhn, 2014, p. 58), es concebida como “una habilidad a adquirir tiene una importancia crucial como herramienta de pensamiento y por su alto valor académico y social en todo proceso de enseñanza-aprendizaje”. También nos señalan que el desarrollo y estimulación de las competencias muestran un camino hacia “la humanización del aula de clase, empodera al alumno hacia la actitud participativa, propositiva y exploratoria a partir del establecimiento de nuevas relaciones que desarrollan la inteligencia del sujeto al envolver aspectos tan importantes como los procesos mentales superiores”, nos dice (Arenas, 2014, p. 14). “Es una habilidad compleja y pertenece al denominado pensamiento de orden superior, que va más allá de mantener y defender una posición o una idea concreta”.

Considerando lo señalado por Leal-Carretero (2007), la producción de textos argumentativos requiere que la persona sea capaz de seleccionar y sintetizar información central sobre el tema, las ideas principales del autor, así como sus puntos de vista y tesis que sustenta. Este autor plantea que la forma más sencilla de saber que un estudiante es capaz de obtener dicha información es pidiéndole que elabore el resumen de un texto. Esta actividad sencilla, la de elaborar un resumen, es un paso básico para empezar a desarrollar las competencias argumentativas.

Dice Hernández (2010, p. 38), que el concepto de competencia en educación se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de “nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores)”.

Por tanto, un profesional para ser tal, nos señala Araminta (2017), debe de saber cómo actuar, lo que supone la adquisición, comprensión y aplicación de conocimientos, que configuran sus competencias científico-técnicas; sino que también, debe necesariamente y gracias a su formación, querer actuar, para lo cual debe poseer actitudes conocidas como competencias psicológicas; poder actuar, lo que implica que ha desarrollado habilidades denominadas competencias de gestión y saber ser, es decir, que ha aprendido casuísticamente y se ha impuesto actuar según una serie de valores conocidos como competencias éticas.

Justificación

De acuerdo con Sabariego y Bisquerra (2014), la justificación da respuesta y razones por las cuales se investigará una problemática. Permite calibrar tanto el valor del problema en sí mismo, como el valor potencial de cualquier proyecto de investigación diseñado para darle respuesta.

La conveniencia de este estudio radica en mostrar la importancia que tienen las competencias argumentativas durante la construcción de la tesis de investigación para los estudiantes, pues como señalan Lasa-Aristu y J. Amor (2013, p. 111), que “argumentar significa

avaluar una conclusión con una serie de razones y de pruebas de apoyo. No significa refutar o disputar”. Un argumento es un vehículo para indagar o argüir, para intentar descubrir o probar algo; entonces los estudiantes de la licenciatura en educación primaria desde el 6° semestre de la carrera son asignados a un grupo de niños de diferente grado y es ahí donde comienza su proceso de desarrollo y potenciación de estas competencias argumentativas, que se van fortaleciendo conforme el proceso de investigación avanza, se indaga y conoce más sobre el problema elegido.

El aporte social y educativo que implica la presente investigación, tiene que ver inicialmente con que el estudiante, más adelante, docente en servicio, deberá de contribuir y participar con ensayos de corte académico que le solicite su autoridad correspondiente, y que el mismo trabajo como profesional de la educación, como maestro, le demandará, en algún momento de su desempeño docente y si no lo hiciere, significa que no posee las competencias argumentativas necesarias, lo que representará quedar mal ante los demás, como un docente que no cuenta con la preparación necesaria para asumir compromisos intelectuales fundamentales.

Pues como reiteran Lasa-Aristu y J. Amor (2013), el estudiante en su trabajo final de tesis de investigación o en cualquier ensayo que se le pida, tiene que defender su tesis con argumentos, el objetivo básico de ese trabajo solicitado es fundamentar de forma teórica y empírica la tesis que defiende.

Las competencias argumentativas y sus implicaciones dentro de la práctica profesional son muy evidentes al estar los estudiantes en su último grado de la carrera, pues pasan a ser de practicantes en semestres anteriores a docentes frente a grupo, pues es, en este semestre donde los estudiantes realizan también su servicio social estando al frente de un grupo de educación primaria y asumiendo todas las tareas que le corresponden como si fuera el docente titular, entonces sus argumentos ante los demás (padres de familia, autoridades educativas, compañeros docentes en una reunión, estudiantes iguales a él o ella) se hacen válidos y deben ser presentados con todos los argumentos posibles.

El aporte teórico dentro del ámbito educativo se verá reflejado en la competencia demostrada por los estudiantes al indagar, buscar

información, informarse de forma personal y fundamentar todo aquello que expresen de forma teórica y práctica, es decir, presentar a los demás profesionales toda una investigación que demuestre sus competencias genéricas y profesionales sobre un tema específico que puede ser de interés general y apoyar a otros en la comprensión, interpretación o análisis de un problema presentado en el aula de trabajo con los estudiantes.

Finalmente la utilidad metodológica en el desarrollo de competencias y mayores conocimientos para los estudiantes, que es justo lo que realizamos dentro del desarrollo de esta investigación, que son las asesorías permanentes con los estudiantes de 7° y 8° semestres de la licenciatura en educación primaria, al ir trabajando gradualmente y en mayor complejidad los diferentes temas que se desarrollan en su trabajo de investigación, el ir preguntando a los alumnos y que éstos defiendan con argumentos y posturas distintas, apoyándose en teóricos, libros, conceptos, revistas, entre otros, que les den herramientas cognitivas para argumentar y defender con buen juicio y razonamiento, aquello que quieren decir.

Nos queda claro que, para poder argumentar, inicialmente debemos leer y comprender lo que leemos, desarrollando habilidades cognitivas de nivel superior, como lo declaran Santiago, Castillo, & Ruiz (2005), al señalar la interacción texto-lector, la cual está mediada por los conocimientos de éste, que se pueden clasificar en conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales.

Los conocimientos declarativos (el qué) están asociados a conocimientos sobre el mundo en general, la lengua y por supuesto, la escritura. Los conocimientos procedimentales se relacionan con el cómo mejorar el proceso lector por medio del uso y aplicación de estrategias de orden cognitivo y metacognitivo que le permitan desarrollar una tarea determinada. Es a través de las estrategias cognitivas “que un lector puede poner en relación diferentes informaciones provenientes de distintos niveles. De este modo puede establecer un vínculo entre sus conocimientos anteriores y las informaciones que brinda el texto para su comprensión” (Tardif, 1997, p. 187).

¿Cuál es el problema de investigación y sus objetivos?

Ante este panorama, el problema de investigación queda de la siguiente manera: ¿Cuáles son las competencias argumentativas, sus características y forma de aplicación, en la construcción de la tesis de investigación en estudiantes de licenciatura en educación primaria?

Objetivos de la investigación

General:

Desarrollar competencias argumentativas, sus características y forma de aplicación, en estudiantes de licenciatura desde una perspectiva pedagógica para examinar la forma en que el razonamiento se desarrolla en un contexto específico de análisis al construir su tesis de investigación tomando en cuenta las principales dimensiones de la práctica argumentativa (metacognitiva, epistemológica y social).

Específicos:

1. Mejorar las habilidades y competencias argumentativas, sus características y forma de aplicación, desde un enfoque pedagógico y lingüístico considerando la comunicación que se establece entre los futuros docentes y la sociedad a través de argumentar y la ejercitación de la lectura en la elaboración de escritos, herramientas fundamentales en la era de la globalización.
2. Diseñar y ajustar acciones pedagógicas orientadas al desarrollo de la argumentación para conocer el nivel de desarrollo actual de argumentación de los estudiantes y la medida en que estas habilidades se van desarrollando a través de generar disposiciones hacia el trabajo intelectual que demanda argumentar de forma oral y escrita su tesis de investigación.

Supuesto de investigación cualitativa

Hay una diferencia entre la hipótesis de investigación y el supuesto de investigación, nos ilustra Carrillo (2015), donde la primera hace

referencia a una respuesta tentativa que es validada estadísticamente, mientras que el segundo es definido como aquellas soluciones tentativas al problema de investigación y su validez es comprobada a través de información empírica de manera cualitativa.

Para (Hernández, 2014, p. 110) la hipótesis de relaciones de causalidad no solamente afirma la o las relaciones entre dos o más variables y la manera en que se manifiestan, sino que además proponen un “sentido de entendimiento” de las relaciones.

Entonces, el supuesto de investigación queda planteado de la siguiente forma: A menor desarrollo de competencias y habilidades argumentativas por parte de los docentes y estudiantes en la construcción de una investigación, mayores desafíos se generan en el proceso de construcción de la tesis de investigación por parte de los estudiantes de la licenciatura en educación primaria.

Habilidades y actitudes cognitivas desarrolladas en los estudiantes por las competencias argumentativas

“Los saberes discursivos necesarios para transitar con éxito una carrera normalista deben ser objeto de reflexión y de enseñanza en el nivel superior, ya que implican el dominio de modos de leer y escribir específicos de cada cultura disciplinar” (Carlino, 2013, p. 4). Desde esta perspectiva, la problemática exige establecer una distinción entre lo que los estudiantes traen o debieran traer, en materia de competencias de lectoescritura desde el nivel secundaria y lo que debe ser aprendido y, por consiguiente, enseñado en las aulas normalistas. Entre las múltiples y complejas cuestiones involucradas en la evaluación de la comprensión y producción escrita de los estudiantes de nivel licenciatura, “se destacan las similitudes y diferencias que pueden establecerse entre la argumentación cotidiana y la argumentación académica, lo que permite plantear un tránsito que los estudiantes deberían realizar para adquirir la competencia de expresión escrita requerida en los ámbitos académicos” (Padilla, 2009, p. 17).

El interés por las competencias argumentativas parte del reconocimiento de una brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundaria y las prácticas académicas propias del

nivel de licenciatura. Al respecto, se han destacado los problemas de acceso de los estudiantes al conocimiento disciplinar, debido a las dificultades de comprensión y producción de textos académicos, cuya dimensión argumentativa es crucial López & Padilla (2011).

Por lo tanto, damos importancia a un estudio presentado por Ruiz, Tamayo y Marquéz (2015, p. 9), “al proponer un modelo apoyado en las relaciones entre los aspectos: epistemológico, conceptual y didáctico”; los aspectos que consideran son: en relación con el aspecto epistemológico exige, entre otras cosas, situarse en una perspectiva epistemológica que dé valor a la crítica y a la argumentación, como acciones indispensables para la construcción tanto del conocimiento científico como de la ciencia escolar.

En relación con lo conceptual y parafraseando a Osborne (2012), nos invita a desarrollar procesos argumentativos en el aula, donde implica entre otras cosas aceptar la argumentación como: a) proceso dialógico, donde toma relevancia el debate, la crítica, la toma de decisiones, la escucha y el respeto por el saber, propio y del otro; b) proceso que promueve en los estudiantes la capacidad para justificar, de manera comprensible, la relación entre datos y afirmaciones y c) proceso que promueve la capacidad para proponer criterios que ayuden a evaluar las explicaciones y puntos de vista de los sujetos implicados en los debates. Con estos elementos, el autor invita a que en el aula se trabaje, desde la conformación de grupos de discusión que sirvan de pretexto para exteriorizar el razonamiento argumentativo.

En cuanto al aspecto didáctico, se debe reconocer que la construcción de la ciencia escolar, demanda hablar sobre ella y aquí, el lenguaje es el vehículo que permite intercambiar significados, consensuar, explicar o aclarar inquietudes Osborne (2012).

Metodología de la investigación

El estudio se realizó con 27 estudiantes, 5 hombres y 17 mujeres, del 5° y 6° semestre y 3 mujeres y 2 hombres de 7° y 8° semestre de la Licenciatura en Educación primaria (LEPRI), cuyo rango de edad oscila entre los 20 y los 24 años, proceden de Municipios colindantes

a La Paz: Chimalhuacán, Chicoloapan, Ixtapaluca, Chalco, Nezahualcóyotl y Tláhuac.

La investigación tiene un enfoque cualitativo, puesto que para Bogdan y Taylor (1986), este tipo de investigación produce datos descriptivos, además, es inductiva y sigue un diseño de investigación flexible, el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística, es decir, que son considerados como un todo.

La presente investigación está basada en la hermenéutica donde Arráez, Calles, Moreno (2006), señalan que el hermeneuta es, por lo tanto, quien se dedica a interpretar y revelar el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible, evitando todo malentendido, favoreciendo su adecuada función normativa y a la hermenéutica una disciplina de la interpretación.

Con base en la hermenéutica como metodología, nos ha permitido recuperar las habilidades y competencias genéricas y profesionales que los docentes en formación deben de poseer al momento de iniciar su tesis de investigación, con ello, rescatamos lo citado por Bolívar & Montenegro (2012, p. 89), con referencia a “los procesos mentales que se activan en la lectura, donde es posible destacar acciones como abstraer, analizar, comparar, clasificar, organizar, identificar, inferir, recordar y elaborar entre otros”, que se constituyen en aspectos susceptibles de mejorar y de abordar como contenidos didácticos, con el fin de potenciar el desempeño lector de los estudiantes normalistas y posteriormente fomentar competencias del pensamiento crítico y argumentativo.

Competencia argumentativa en la formación del estudiante de nivel superior

Mostramos en el cuadro 1, cuatro visiones distintas para llegar a la construcción de un documento científico como lo es la tesis de investigación de los estudiantes normalistas de la ENRA, cada postura señalada, posee argumentos, estilo, objetivos propios que le hacen ser contundente con propia dinámica para obtener sus metas, creemos pertinente mostrar los elementos que aborda el Método Toulmin (1958) para confeccionar y analizar los argumentos; presenta el apoyo, la garantía, el dato, la conclusión y el cualificador

moral; enunciamos también, la metodología usada en la nueva retórica de Chaim Perelman (1988, p. 46) considerando al principio de integridad del saber, principio de dualismo, principio de revisión, principio de responsabilidad y técnicas de discurso para estimular los juicios.

Tocamos también el documento Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación Planes de Estudio (2018, p. 9), donde se “sugiere a nivel de la normatividad vigente, cuáles son los apartados que debe poseer una tesis de investigación”. Finalmente, se enuncia la propuesta de asesoría de tesis de investigación de la docente responsable del curso y como el estudiante normalista va recuperando las competencias argumentativas que desarrolla al construir su trabajo de investigación, cada uno de los pasos por donde transita y lo que va logrando en cada uno de ellos.

Cuadro 1. Competencia argumentativa en la formación de nivel superior ante la construcción de la tesis de investigación

Método Toulmin (1958) para confeccionar y analizar los argumentos	La nueva retórica de Chaïm Perelman y Lucie OlbrechtsTytec. (1989)	Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación planes de estudio (2018)	Propuesta de asesoría de tesis de investigación Araceli López Chino (2022)
1). Apoyo: Define los contenidos que dan fundamento a las garantías y que provienen de investigaciones, libros, códigos, supuestos sociales que permiten asegurar una garantía.	1) Principio de integridad: el saber es íntegramente interdependiente.	Carátula Tema a investigar o título de la investigación	1.- Carátula. 2.-Presentación y/o introducción. 3.- Índice. 4.- Título del trabajo. 5.- Introducción inicial del escrito 6.- Contextualización breve. 7.- Objeto de estudio. 8.- Estado del Arte Antecedentes del problema. 9.- Supuestos teóricos

			10.-Plantear el problema de investigación. 11.- Justificación.
2). Garantía: Es el principio general, la norma tácita, el supuesto o enunciado general que reviste naturaleza formal y que permite el paso la transición de datos a conclusiones.	2) Principio de dualismo: no existe dicotomía entre los métodos racional y empírico; ambos deben reconciliarse.	Objetivos o propósitos. - Planteamiento del problema: que incluye la selección, la delimitación, la justificación y el impacto social. Formulación de hipótesis o supuestos	12.- Objetivos general (1) y específicos (2). 13.- Preguntas de investigación. 14.-Formulación de hipótesis o supuesto de la investigación. 15.- Marco teórico conceptual de referencia
3). Datos: Conforman el cuerpo empírico de orden factual que permite fundamentar que surja la pretensión o conclusión.	3) Principio de revisión: cualquier afirmación o principio estará sujeto a nuevos argumentos, que podrán anularlo, debilitarlo o reforzarlo.	Marco teórico. - Marco de referencia.	16.- Marco metodológico de la investigación. 17.- Aplicación de instrumentos para recuperación de información (cuestionarios, escalas, entrevistas).
4). Conclusión: Constituye la pretensión en que se basa la demanda o alegato y tiene como propósito, argumentar la acción o perspectiva.	4) Principio de responsabilidad: la personalidad del investigador estará comprometida en sus afirmaciones y teorías, por lo que las justificaciones serán racionales y estar sujetas a cambios.	Estrategia metodológica, incluye las técnicas de acopio de información. - Recursos. - Cronograma de actividades.	18.- Conclusiones y hallazgos encontrados en la investigación.
5) Cualificador modal: Se trata de una construcción lingüística que apoya el cambio de la fuerza pragmática para establecer una pretensión.	“El objeto de esta teoría es el estudio de las técnicas de discurso que pueden ser capaces de estimular o aumentar la adhesión de las personas a los juicios presentados para su aceptación” (Perelman, 1989).	Referencias y otros recursos.	Presentación del Examen Profesional defendiendo con argumentos la postura presentada.
6) Condición de refutación: Son las excepciones que			Diálogo con los sinodales, preguntando,

<p>pueden debilitar el establecimiento de garantías, son parte de la información contenida en la fundamentación del apoyo y pueden socavar la fuerza conclusiva de la conclusión.</p>			<p>refutando y defendiendo con argumentos la tesis de investigación presentada.</p>
---	--	--	---

Fuente: elaboración propia.

Si hacemos referencia a la construcción de la tesis de investigación, al hacer uso del lenguaje en contextos significativos de comunicación, los estudiantes de 6°, 7° y 8° semestres van desarrollando procesos de pensamiento cada vez más complejos, para reconocer los mensajes implícitos o aquello que un determinado interlocutor pretende decir al escribir un texto o pronunciar. En este sentido señala el (Proyecto Illinois Early Learning, 2013, p. 2), “no alcanza con la simple codificación y decodificación de un texto, puesto que la comunicación verbal se constituye de una parte codificada y de otra que es producto de inferencias que llevan a determinadas conclusiones”.

En un planteamiento afín, postuló que los sujetos no sólo hablan para expresar sus “conocimientos, deseos y sentimientos, no sólo registran pasivamente aquello que otros dicen; sino que, sobre todo, hacen que la comunicación tenga lugar en una interacción social donde el oyente, mediante la enunciación, pretende ser influido de alguna manera por el hablante”. Van Dijk (1992, p. 149).

Capítulos de la tesis de investigación y sus contenidos específicos

Para desarrollar la tesis de investigación se debe ser cuidadoso ya que, al construir cada capítulo, el estudiante normalista se destaca en la indagación y búsqueda de información, logrando recuperar una buena cantidad de datos que a través de la lectura irá seleccionando para conformar adecuadamente cada capítulo.

Se muestra en el (cuadro 2), los elementos que el estudiante normalista desarrolló a lo largo de los tres semestres de construcción

de su tesis de investigación, se plantean los contenidos que de manera pausada en lapsos de tres meses cada bloque irá desarrollando en acompañamiento con su asesor, para de forma paulatina y argumentada, concluir satisfactoriamente su trabajo de investigación.

Se muestran aspectos que debe poseer una tesis de investigación para determinar que tiene rigurosidad científica y exigencia académica. Elementos que se consideran en el Examen Profesional.

Cuadro 2. Capítulos de la tesis de investigación, contenidos específicos

Elementos del Capítulo I. Planteamiento del problema	Elementos del Capítulo II. Marco teórico conceptual de referencia	Elementos del Capítulo III. Metodología de la investigación	Elementos del Capítulo IV. Conclusiones y hallazgos de la investigación
1.- Carátula. 2.- Presentación y/o introducción.	Marco Teórico. Teorías que apoyan al tema de investigación	Tipo de investigación	Conclusiones y hallazgos de investigación
3.- Índice. 4.- Título del trabajo.	Marco Conceptual. Conceptos que esclarecen y aportan	Población de estudio	Referencias
5.- Introducción inicial del escrito 6.- Señalar que es tesis de investigación, sustentada por documentos normativos.	Marco Legal. Tomar en cuenta toda la normatividad vigente en materia de educación	Categorías de análisis	Anexos Cuestionarios e instrumentos aplicados
7.- Contextualización breve. 8.- Objeto de estudio.		Metodología	Construcción de la introducción de la tesis
9.- Estado del Arte. Antecedentes del problema.		Técnicas de investigación	Construcción definitiva del índice
10.- Supuestos teóricos,		Sistematización de la información	Construcción de dedicatorias
11.- Plantear el problema de investigación como una pregunta o una declaración.		Análisis de resultados Aplicación del Círculo Hermenéutico	Paginado final del trabajo de investigación
12.- Justificación			

13.- Objetivos general (1) y específicos (2). 14.- Preguntas de investigación.			
15.-Formulación de hipótesis o supuesto de la investigación.			

Fuente: elaboración propia.

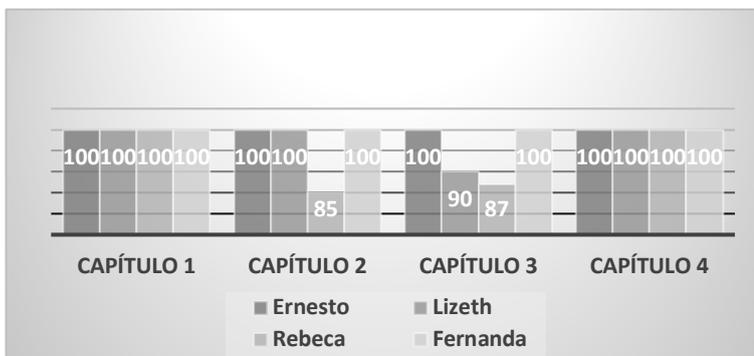
Experiencia de los estudiantes en la construcción de su tesis de investigación

Los estudiantes se mostraron desde un principio muy disciplinados durante las sesiones de asesoría y tutoría en la modalidad de tesis de investigación, llegaban puntualmente a las clases, permanecían durante toda la jornada, expresaban sus dudas y se ejemplificaba a cada paso para que ellos fueran a casa y desarrollaran la tarea asignada. Por lo tanto, el capítulo I y II se concluyeron adecuadamente en tres meses, tiempo destinado para ello. Los estudiantes trabajaron fuertemente con mucho compromiso, responsabilidad y solidaridad, se apoyaron unos a otros si tenían dudas, se explicaban o mostraban algún ejemplo con su propio trabajo.

Ya para el capítulo III, tuvo su grado de complejidad y los estudiantes se encontraban abrumados por tanto trabajos emanados de sus cursos, cursos en línea, cursos de vinculación con otras escuelas normales del país, ello provocó algunos avances y retrasos en lo particular dentro de su tarea de tesis.

Para la construcción del capítulo IV, donde prácticamente se trabaja la interpretación de resultados, los hallazgos de la investigación y las conclusiones, los estudiantes (2), se han rezagado, ha sido mucha la carga de trabajos y emociones con respecto a revisar que están terminando la carrera, también la interpretación de resultados bajo el círculo hermenéutico de Gadamer, provoca revisar nuevamente la bibliografía para dar argumento a los resultados encontrados que serán presentados como hallazgos de la investigación. Se muestra en la gráfica no. 1 los avances obtenidos hasta el 30 de mayo de 2022.

Gráfica 1. Avance en la construcción de la tesis de investigación hasta el 30 de mayo de 2022



Fuente: elaboración propia.

A partir del mes de abril y hasta julio de 2022, que fue cuando los estudiantes presentaron su examen profesional, fueron de mucha carga académica y administrativa, ensayos, entrega de documentación, salidas a Toluca al Departamento de Normales, ingreso a la plataforma de USICAMM, cursos en línea, entre otras actividades, sin embargo, los estudiantes permanecieron firmes y trabajando fuertemente en su trabajo de investigación. Finalmente concluyeron todos adecuadamente.

Los resultados obtenidos revelan que los estudiantes concluyeron satisfactoriamente su tesis de investigación, dando paso a la presentación de la misma en el examen profesional con un sínodo conformado por presidente, secretario, vocal y suplente, el día y hora señalada para tal efecto. La participación de los 4 estudiantes se caracterizó por desarrollar sus habilidades argumentativas durante la exposición de su tesis de investigación que fluctuó en 45 minutos aproximadamente y 15 minutos para preguntas y respuestas de cada uno de los sinodales.

Encuesta a estudiantes sobre habilidades en la argumentación oral y escrita

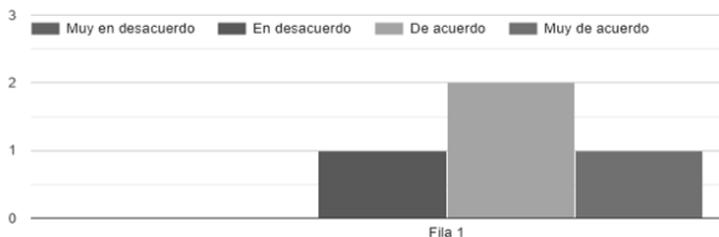
El 23 de junio de 2022 se aplicó una encuesta a los estudiantes de 8° semestre, de 28 reactivos, a través de una escala Likert, denominada: Encuesta a estudiantes sobre habilidades en la argumentación oral y

escrita en la construcción de su tesis de investigación, previo a presentar su Examen Profesional.

Se muestran solo algunos resultados que arrojan la opinión de los estudiantes sobre la competencia argumentativa, en el sentido no solo de hablar sobre su trabajo de investigación, sino de reconocer cómo construyeron su escrito, qué mecanismos intelectuales abordaron, examinar sus fortalezas y debilidades académicas y prepararse para declarar el conocimiento adquirido, producto de un proceso metacognitivo y social.

Encuesta a estudiantes sobre habilidades en la argumentación oral y escrita en la construcción de su tesis de investigación.

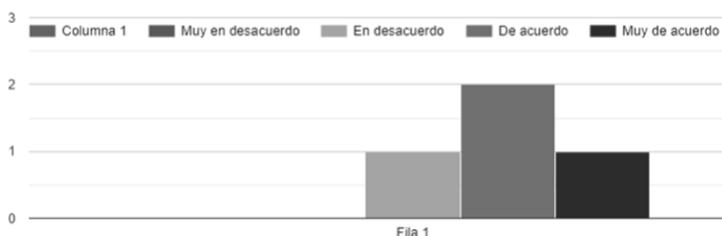
Gráfica 2. Utilizó argumentos para mostrar mi capacidad intelectual



Fuente: recuperado de Google form/encuesta.

En la pregunta: utilizo argumentos para mostrar mi capacidad intelectual, los estudiantes señalan estar de acuerdo con esta postura, pues la argumentación permite recuperar la epistemología, es decir, el conocimiento, mientras la metacognición, lo que tú sabes, y la parte social el lenguaje y el contexto, es decir, a las personas con quienes interactúas.

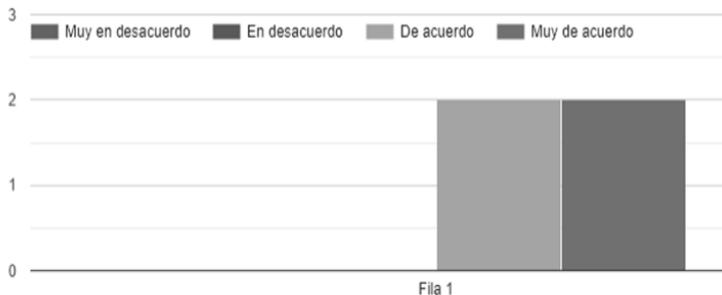
Gráfica 3. Los argumentos son útiles para demostrar lo que creo



Fuente: recuperado de Google form/encuesta.

En la pregunta: Los argumentos son útiles para demostrar lo que creo. Los alumnos están de acuerdo con respecto a que los argumentos son útiles para demostrar lo que creen y/o su convicción sobre lo estudiado, sobre su saber y su competencia lograda a lo largo de la carrera.

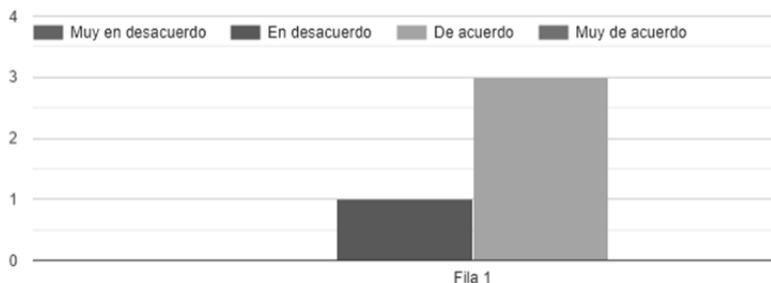
Gráfica 4. Puedes aprender mucho sobre otra persona escuchando el tipo de cosas que dice durante una argumentación



Fuente: recuperado de Google form/encuesta.

Puedes aprender mucho sobre otra persona escuchando el tipo de cosas que dice durante una argumentación. Los estudiantes sostienen que se aprende escuchando a otros, pues entran juicios de valor y se adopta una postura de acuerdo con los argumentos que presenten las partes.

Gráfica 5. Puedes ver lo mejor o lo peor de una persona cuando argumenta con otros



Fuente: recuperado de Google form/encuesta.

Puedes ver lo peor o mejor de una persona cuando argumenta con otros; las respuestas de los estudiantes señalan que las personas de verdad se muestran como son, no fingen al argumentar, hay un juego de emociones y de conocimiento implícito.

En esta pregunta, para mí, un acuerdo auténtico con la otra persona es más satisfactorio que uno forzado; los estudiantes señalan que para ellos es mejor hablar en buenos términos, donde la finalidad de la argumentación es tomar acuerdos usando la razón, el conocimiento y las intenciones de porqué se debate sobre un tema o problema.

La argumentación implica intercambios de puntos de vista auténticos por ambas partes; esto, haciendo referencia a que, al argumentar las partes de oposición, tienen el compromiso ético de buscar soluciones.

Los estudiantes antes, durante y después de presentar su examen profesional

Los estudiantes de 8° semestre, antes de presentar su examen profesional y después de concluir la tesis de investigación, se prepararon en relación a sus diapositivas y se modeló con cada uno de ellos un simulacro de examen profesional para reconocer su preparación, conocimiento, argumentos válidos y razonables que mostraron una propuesta de convencimiento en razón del

conocimiento adquirido y la experiencia desarrollada en la escuela primaria donde realizaron su servicio social en la práctica profesional, misma que les dotó de conocimiento teórico-empírico sobre el campo laboral de la docencia.

Para el día de su examen profesional, cada uno de ellos vestido de acuerdo a la ocasión y preparado teórica, epistemológica, metacognitiva y psicológicamente presentaron su examen profesional, ocupando en la exposición de sus argumentos sobre el tema elegido 45 minutos y 15 minutos con preguntas y respuestas con cada uno de los sinodales asignados. Desarrollaron una participación pertinente y argumentada, mostrando las competencias epistémicas, cognitivas y sociales desarrolladas durante los tres semestres de trabajo, usando el lenguaje propio y técnico de la profesión, siendo seguros y autónomos en su actuar, señalando las evidencias preparadas previamente para la ocasión y lo mejor de todo, convenciendo al sínodo de su propuesta teórica a través de su trabajo de investigación. Ello mostrado en la deliberación del jurado: Aprobados por unanimidad con mención honorífica en tres casos y solo uno Aprobado por unanimidad.

Finalmente, durante este tiempo de trabajo y preparación de su tesis de investigación, con antelación, los estudiantes presentaron su examen de oposición ante el Servicio Profesional Docente y solo se encontraron en espera de los resultados, cada uno de ellos con un puntaje bastante aceptable, ya se encuentran laborando y con mucho entusiasmo de continuar preparándose en estudios de posgrado para ejercer con toda preparación, la docencia.

Las tesis de investigación de los cuatro estudiantes cumplieron con todos los requisitos solicitados por Obtención de Grado dentro de la ENRA.

A manera de conclusión

Creemos que los estudiantes de licenciatura en educación primaria adquieren competencias argumentativas que los fortalecen, a través del reconocimiento de la forma de aprender y las herramientas cognitivas que usan; además, se reconoce en ellos aportes epistémicos en su pensar y actuar, e indudablemente su desempeño en lo social

está permeado por una serie de experiencias adquiridas cada semestre en su acercamiento a la práctica profesional.

Indiscutiblemente las competencias argumentativas en la construcción de la tesis de investigación en estudiantes de licenciatura primaria, es una de las voces que señala en combinación y armonía con otras, la Polifonía de sentidos en la formación normalista, presentes todas en la formación de profesionales de la educación en el Estado de México.

Y de acuerdo con los resultados obtenidos dentro de la investigación, podemos develar los siguientes hallazgos:

1. Es una necesidad dentro de la formación de docentes el fomentar el ejercicio argumentativo, debate o pensamiento crítico en los estudiantes de la licenciatura en educación primaria.
2. Muchos alumnos tienen dificultades de comprensión lectora, lo que de alguna manera condiciona la competencia de producir textos y mucho más de argumentar.
3. Es importante en la formación de docentes, cuidar la comprensión lectora, el pensamiento crítico y las habilidades de redacción de los estudiantes, el presentar estas dificultades pueden llegar a obstaculizar o condicionar su inserción al campo laboral.
4. La importancia de la lectura y de la práctica argumentativa es fundamental para poder mejorar las competencias inherentes a poder sostener un argumento, (lo que significa sostener la tesis de investigación para el estudiante normalista), afrontar una discusión o un diálogo desde diferentes perspectivas y tomando en cuenta las principales dimensiones de la práctica argumentativa (metacognitiva, epistemológica y social).
5. La expresión escrita, tiene una importancia crucial como herramienta de pensamiento y tiene un alto valor académico y social en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. En el área de investigación y principalmente en la construcción de una tesis de investigación, se requiere por parte de los estudiantes del dominio de una escritura científica con características particulares, como la aportación de un

conocimiento novedoso o contribución original, la sencillez del discurso, la organización y el uso de un lenguaje neutro, objetivo, formal y apropiado al área de conocimiento.

7. La producción de textos argumentativos requiere que los estudiantes de la licenciatura sean capaces de seleccionar y sintetizar información central sobre el tema, las ideas principales del autor, así como sus puntos de vista y tesis que sustentan.
8. La competencia argumentativa en la construcción de la tesis, supone un saber hacer y un saber cómo hacer; la segunda supone una condición de posibilidad de actuar, que implica la capacidad cognitiva de realizar una acción, y la tercera es el saber cómo y el saber qué, las que no garantizan el poder hacer, tampoco el querer hacer, ni el deber hacer.
9. El asesor de tesis de investigación, debe ser un profesional de la docencia con experiencia y conocimiento, que de verdad guíe y coordine a los estudiantes, mostrando el camino de la investigación de forma didáctica y metodológica, para lograr el cumplimiento en la construcción del trabajo en los tiempos señalados, favoreciendo conocimiento y aprendizaje en sus estudiantes.

Referencias

- Acuerdo 14/07/2017 Por el que se establece el Plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018.
- Araminta, T. (2017). Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior y su relación con las creencias epistemológicas. Granada: Tesis. Universidad de Granada. Departamento de Métodos de Investigación.
- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. Caracas, Venezuela: Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 7, núm. 2.
- Bogdan, S. & Taylor. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires PAIDÓS.
- Baquero, R y Limón M. (2011). Introducción a la Psicología del aprendizaje escolar. Universidad Nacional de Quilmes. ISBN 978-987-9173-51-9.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 355-381. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>.
- Carmona, M., & Cruz, M. (2015). Competencias argumentativas y creencias epistemológicas en universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. INFAD Revista de Psicología, N°1-Vol.1, 483-494.
- Carrasquero. (2016) ¿El Estado del Arte o el estado de la Cuestión? Tras la huella de Prometeo. Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE:
- Carretero, F. L. (2015). *Argumentación y pragma-dialéctica: Estudios en honor a Frans van Eemeren*. Guadalajara, México: Editorial Universitaria. Disponible en: [https://books.google.com.ec/books?id=loQHCwAAQBAJ&pg=PT142&lpg=PT142&dq=Van+Eemeren+y+Grootendorst+\(1992\)&cs](https://books.google.com.ec/books?id=loQHCwAAQBAJ&pg=PT142&lpg=PT142&dq=Van+Eemeren+y+Grootendorst+(1992)&cs).
- Crowell, A., & Kuhn, D. (2014). Developing Dialogic Argumentation Skills: A 3-year Intervention Study. *Journal of Cognition and Development*, 15:2, 363-381. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15248372.2012.725187>.
- Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. En T. M. Lerner, *Personality and social psychology Handbook of Psychology: Vol. 5*. (págs. 159-184). New York, NY: Wiley.
- García, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *Revista de Educación a Distancia*. Número 45. 15-Mar, Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/45>.
- Guerra, J., & Guevara, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología* Vol. 18, N°2, 277-291.
- Habermas. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Santillana Editores.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, L. (2010-2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill. ISBN: 978-607-15-0291-9.
- Lasa-Aristu, A. y J. Amor, P. (2013). La importancia de la argumentación en los trabajos de investigación. Artículo de investigación. a"licencia"de"Creative"Commons"ReconocimientoSNoComercialSSinObraDerivada"3.0"Unported.

- Leal-Carretero, F. (2007). Cómo evaluamos la comprensión lectora. En M. Peredo, *Lectura informativa: entrenamiento escolar y metacognición*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- López, E., & Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativas en escritos de estudiantes universitarios de Humanidades. *PRAXIS.Revista de Psicología*, Año 13, No. 20, 61-89.
- Luchetti, E. & Berlanda, O. (1998). *El diagnóstico en el aula. Conceptos, procedimientos, actitudes y dimensiones complementarias*. Editorial Magisterio. ISBN: 950-550-232-X.
- Murillo, O. M. (2013). El modelo argumentativo de S. TOULMÍN y su utilidad. Corporación Universitaria Rafael Núñez, Disponible en: <http://www.curn.edu.co/lineas/escritura/1237-modeloargumentativo.html>.
- Obando, L. (2013). Marco epistemológico para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita. *Rhec*. Vol. 16. N^o16, 343-368.
- Proyecto Illinois Early Learning. (2013). Área del desarrollo 3. El desarrollo del lenguaje, la comunicación y la lecto-escritura Illinois. Disponible en: <http://illinoisearlylearning.org/guidelines/domains/domain3/index-sp.htm>: Junta Educativa.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2014). "El proceso de investigación (Parte 1)" en Bisquerra, R., (coord). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Barcelona: La Muralla, pp. 96-97.
- Santiago, A., Castillo, M., & Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Via, A., & Izquierdo Aymerich, M. (2016). Aprendizaje por competencias (I). Identificación de los perfiles de las competencias adquiridas.73-90. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/index>.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Un viaje al interior de las prácticas profesionales del estudiante normalista

ROCÍO ADELA GARCÍA JIMÉNEZ¹

HILARIO ARAUJO GURROLA²

Eso quiere decir no buscar aquello que nadie ha encontrado, sino visitar justamente los lugares donde ya hemos estado, para volver a leer aquello que no sabíamos que teníamos entre manos.

GORBACH Y RUFER

Las escuelas normales han sido las principales formadoras de docentes en el Estado de México, en su interior se gestan los procesos formativos de quienes estarán al frente de la educación, cada generación que egresa representa treinta años de servicio en el magisterio y un sinnúmero de generaciones de niños que estarán a su cargo. Los esfuerzos que las escuelas Normales realizan centran su atención en la formación de docentes capaces de responder a los desafíos actuales que presenta la sociedad y en consecuencia la educación básica, con quien mantienen un vínculo cercano al ser el campo de trabajo al que accederán sus egresados.

La malla curricular de la licenciatura en educación primaria que orienta el Plan de estudios vigente, se integra de cuatro trayectos formativos; uno de ellos, el de Práctica Profesional, es el centro del diálogo que se establece en este capítulo y tiene la intención de hacer

¹ Docente integrante del Cuerpo Académico: Lindes Epistémicos en la Formación Docente de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan. Estado de México.

² Docente integrante del Cuerpo Académico: CA_4 Formación y Vocación Docente de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

un recorte de la serie de vivencias que el estudiante experimenta al asistir a sus prácticas profesionales, desde donde significa y reconstruye múltiples sentidos que le signa a su formación.

En las prácticas profesionales los estudiantes vivencian una serie de acontecimientos, encuentros, desencuentros, experiencias múltiples, a las que los estudiantes le atribuyen diferentes sentidos, multiplicidad que no es posible delimitar en tanto se anudan en ellos relaciones diversas que emergen durante su formación y desde lo que cada uno van vivenciando. El trayecto de práctica profesional constituye un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia y se reconoce como columna vertebral de la formación de los futuros docentes, en tanto procura el acercamiento del estudiante normalista a las escuelas de educación básica, a través de las diferentes modalidades de prácticas que realiza en los cuatro años de su formación: prácticas de observación, ayudantía e intervención.

Un periodo formativo que trasciende y marca de una manera especial al estudiante, porque le permite el encuentro con sus vivencias, con todo aquello que las prácticas quieren mostrarle. Una manera distinta desde donde se vivencia la complejidad de sentidos que ahí emergen; no uno solo, varios, múltiples sentidos que implican una mirada y escucha atenta en su proceso formativo. De ahí la necesidad de cuestionarnos ¿qué sentidos les otorga el estudiante normalista a las prácticas profesionales en su formación?, ¿cómo resignifica el estudiante normalista sus prácticas profesionales y su propia formación a partir de los sentidos que les atribuye? La intención es develar esos sentidos, analizar la relación que guardan con las prácticas profesionales, y resignificarlas a partir de aquello que el estudiante normalista les atribuye, permitiéndole ir configurando una forma propia de ser y estar en la docencia.

Me acerco a la situación problemática, colocándome en el contexto donde se dan los procesos formativos, reconociendo que el estudiante no es un sujeto de la sujeción sino un agente con capacidad de agencia, que transita durante su formación por trayectos distintos, en ocasiones apegados a la normatividad que impera en el modelo establecido, otras tantas reproduciendo lo que se ha legitimado por los diferentes actores educativos, pero también por aquella

posibilidad que le permite experimentar más que experimentar, aquello que acontece en sus prácticas, para ir configurando el docente que quiere ser, el docente en que se está convirtiendo.

Me implico en este escrito como un viaje, el cual abordo desde distintas estaciones que permiten realizar un recorrido que narra inicialmente mi propia formación y la manera en cómo me fui haciendo docente, para posteriormente mirar mi implicación como formadora en una escuela Normal y desde ahí comprender la formación de aquellos estudiantes que se encuentran preparándose como futuros docentes. Mirarme inmersa en ese proceso, asumir el reto de reconstruirme e ir resignificándome en cada estación que voy recorriendo, como un proceso propio-ajeno.

El viaje. Nuestro destino de viaje nunca es un lugar, sino una nueva forma de ver las cosas

Un viaje regularmente representa un sueño. A veces parecieran sueños inalcanzables, otras tantas, la vida o el destino colocan las piezas de una manera excepcional que se materializan cuando menos lo esperas. Desde niña siempre anhelé viajar, me veía en lugares extraordinarios que quizá sólo existían en mi imaginación, pero recuerdo con certeza que había un sueño recurrente, el deseo de ser docente y desde esa profesión recorrer ciertos lugares que me permitieran experiencias únicas. Lo imaginé con tanta fuerza que se hizo realidad. Lo que comprendí con el paso del tiempo es que esos lugares únicos no referían solamente a espacios físicos, sino lugares de adscripción de ideas, de pensamientos, de maneras de ver y escuchar la docencia.

Me formé como docente en una escuela Normal, no suponía lo que la vida en la docencia realmente me llevaría a comprender. Cuando egresé y estuve por primera vez con un grupo a mi cargo y escuché la voz de los niños llamándome “maestra”, me di cuenta de que parte de ese sueño, empezaba a materializarse. En las aulas de educación básica por quince años aprendí a amar mi profesión, disfrutar cada día de clases con los niños, compartir sus alegrías, a la par de sus tristezas. Escuchar su voz al llegar a clase y expresar “maestra a que no sabe qué”. Darle cuenta de que más allá de las

necesidades académicas, existen otras que no puedes dejar de atender. Confrontarte con la realidad que te reta todos los días a no pasar por alto aquello que a veces sólo te expresan con la mirada.

Fui afortunada al poder aprender de cada compañero docente que iba encontrando en el camino y que sin duda en algún momento soñaron lo mismo que yo, porque también anhelaron una vida profesional junto a esos seres pequeños de los cuales creemos conocer todo, pero en realidad son tan enigmáticos e inexplicables a la luz de las teorías y disciplinas. Con el tiempo me incorporé como formadora en una escuela Normal, encontrando ahí la posibilidad de incidir en los futuros docentes. Escucharlos era como retroceder a mis años de estudiante y verme en ellos como en un espejo que reflejaba el anhelo de cambiar el mundo.

Encontré el espacio de las prácticas profesionales como ese territorio que te posibilita el reaprender y resignificar tu labor como docente. El viaje continúa y te vas dando cuenta que en ese andar vas dejando una huella, una marca, que refiere no solo la pisada de quien pasó por ahí, sino la subjetividad de quien anduvo en ese camino. En esa pisada hay trazos singulares, cada uno representa una experiencia, un alto, quizá incluso un viraje, un cambio de dirección. En el viaje de la docencia recorres diferentes estaciones que te colocan en momentos de análisis y reflexión que confrontan tus ideas, preceptos e incluso tradiciones. A veces debes esperar para abordar al próximo transporte e incluso trazar nuevas rutas, modificar el itinerario marcado en el viaje, abandonar algunas maletas y adquirir nuevos insumos. En algunos momentos te llenas de miedo, de angustia y desesperación, al desestabilizar las certezas que tenías trazadas. Sin duda el viaje también se acompaña de charlas interminables con quienes andan por trayectos similares, resulta necesario abrir nuevas rutas, es imprescindible escuchar otras voces, otras formas de mirar y construir. Al viaje se suman seres humanos extraordinarios que te escuchan y hablan de sus propias experiencias, eso hace que el viaje se disfrute.

Estación 1. No nací marcada para ser una profesora; así me fui haciendo

La construcción de esta estación obedece a la intención de narrar mi propio camino, comprender cómo los tejidos de historicidad y lo vivido, ha fraguado en mí, transitar por la docencia, y las múltiples vivencias que interpelaron mi vida personal y académica, ir quitando una a una las capas que recubrían mi cotidianeidad hasta encontrar las razones del ¿Por qué emprender este viaje?, lo que implicó deconstruir el camino andado, dejar de lado mis certezas, mirar de una manera distinta, abrir mi escucha, hacer mudanzas epistémicas, para transitar hacia un nuevo conocimiento que permita recorrer nuevamente aquel camino que quizá recorrí tantas veces, pero ahora con una perspectiva distinta.

Tejidos de historicidad, lo vivido que ha fraguado en mí

Luego de estar veinte años en la docencia, decido hacer un alto en el camino y mirar atrás, buscar en el pasado todo aquello que me constituye y reconfigura mi futuro. Como sujetos, heredamos los contextos de sentido del pasado *ante* de cualquier decisión o proyecto, nunca está nuestro momento presente libre del pasado, según lo afirma Mélich (2002) vivimos en presencias, pero también de ausencias, somos *in fieri*, “alguien por hacerse”, alguien que “se está haciendo”, en cada una de sus situaciones y a través de sus relaciones, ahí hay tiempo, espacio e historia.

Esa historia que puede narrarse; no se pregunta tanto por el ser que somos (la esencia, la substancia, la identidad, aquello que nos constituye), cuanto por qué somos lo que somos o cómo hemos llegado a ser lo que somos. Para Contreras y Pérez De Lara (2014) esas experiencias suponen no sólo la atención a los acontecimientos, entendidos como sucesos significativos, sino el modo en que lo vivido va entretejiéndose y fraguando, componiendo una vida, mi vida;

formando el pozo³ desde el cual miro al mundo, entiendo las cosas y oriento mi actuar; un pozo que no siempre es consciente y expresable en palabras.

Cuando eres pequeña cada persona a tu alrededor influye de manera particular en la construcción de tu personalidad, de tus inclinaciones e incluso en tus decisiones. Vas viviendo experiencias que marcan tu vida y aunque pase el tiempo se encuentran guardadas en una parte de tu ser. Aún recuerdo que los profesores que conocí durante mi infancia representaron una parte importante no solo en el ámbito académico, sino también en la parte emocional y valoral. Mi madre solía trabajar todo el día, por lo que yo pasaba gran parte del tiempo con mis hermanos en casa, el único lugar diferente a donde asistíamos era la escuela. Ésta se convirtió en el mejor de los refugios para convivir con amigos y adquirir experiencias extraordinarias, pero a la vez fue el espacio donde enfrenté como niña momentos que me marcaron para ser una profesora así.

Me gustaba la escuela, pero sólo con ciertos profesores, aquellos que se interesaban en mí, me di cuenta de que amaban lo que hacían, eran atentos, nos trataban bien y eran empáticos con nosotros; en consecuencia, yo era feliz en esos momentos, me gustaba “estar en la escuela”. Pero también recuerdo a quienes me hacían temblar durante sus clases, quienes con sólo mirarlos me provocaban sudor en las manos y deseaba que el tiempo transcurriera rápido para salir de ahí.

Cómo no recordar a la maestra Norma que nos llenaba de cariño, todos los días se acercaba a preguntar cómo estábamos, qué comeríamos a la hora del recreo o sencillamente tocar cálidamente nuestra espalda; pero también, tengo presente al maestro Marcos, quien pasaba por las filas y al menor movimiento te jalaba la patilla; el día que me jaló a mí, lloré toda la tarde. Y qué decir de la profesora Eva, siempre desalineada, a las prisas, con una voz muy grave, enérgica. Las mamás preferían que ella les diera clases a sus hijos, porque decían: “ella sí enseña”, “les deja mucha tarea y por eso

³ Me refiero al término pozo con “z” porque este alude a una perforación profunda, a aquello que está en el fondo, como un resto o señal de una cosa luego de pasar de un estado o situación a otra, refiere a un proceso.

aprenden”, “se los trae cortitos”. Mi primer grado de primaria transcurrió entre gritos y las excesivas planas del abecedario.

En la secundaria la situación no fue distinta, recuerdo las extensas guías de estudio con cien a ciento cincuenta preguntas, las cuales debías memorizar porque de ahí sería el examen. No fue algo difícil, más bien entendí que la dinámica era cumplir, memorizar, entregar y aprobar. Tristemente aprendí a hacerlo de esta manera y con ello asegurar una buena calificación. Todo parecía girar en torno a repetir y cumplir con lo solicitado sin cuestionar nada.

Al llegar a la preparatoria la memorización, la resolución de exámenes y el exceso de trabajo no fueron distintos. Sin embargo, ahí hubo profesores que tenían una manera diferente de llevar la clase; nos cuestionaban, pretendían que nos formáramos con argumentos y posturas respecto a temas de interés común, profesores universitarios con una mirada distinta de lo que implicaba enseñar. Un poco antes de concluir la preparatoria mi interés se inclinaba por la medicina, sin embargo, por las tradiciones y costumbres familiares tuve que declinar porque uno de los requisitos de ingreso a la carrera era el cabello corto y el uso de pantalón como parte del uniforme, situación que en mi familia estaba penalizada. Considero que esta parte de mi vida fue crucial para más tarde, decidir estudiar en una escuela Normal. Siempre tuve como meta cursar una carrera profesional y así, de alguna manera corresponder al esfuerzo de trabajo de mi madre.

El magisterio no me era indiferente, te aseguraban contar con una plaza cuando egresaras, lo que se traducía en un trabajo seguro; es así como decido ser docente e ingreso a una escuela Normal. Ahí donde la experiencia de mi formación me habla de un esfuerzo enorme por aprender conceptos, métodos, técnicas y procedimientos en los que en primer lugar debía apartarme de mí, de mi modo de pensar, de mi modo de sentir, para “responder” a las normas de una institución, porque “las cosas son así, siempre se han hecho de este modo”; aquella estudiante que se esforzaba por asimilar, entender, aprender cosas que la apartaban de sí y de su experiencia y que la hacían situarse en un lugar en el que no siempre estaba de acuerdo, pero que debía asumir porque era parte de la normatividad que caracterizaba a la institución.

A partir de mis experiencias como estudiante y durante mi formación para la docencia fui abrazando la idea de la importancia que tiene el docente y la práctica que desempeña para tocar de una manera especial la vida de sus alumnos. A lo largo de quince años de servicio en educación básica y cinco en educación superior, reconozco a la práctica docente como un eje que atraviesa la educación que se brinda a los alumnos; siempre consideré que los docentes tenemos la magia de enamorarlos para que asistan contentos a la escuela, o bien, hacer de su estancia en ella el peor de los retos. La manera en que concebimos el significado de lo que representa nuestro hacer cotidiano dentro y fuera del aula y en consecuencia los escenarios que generamos son pieza fundamental para marcar la vida de un niño. Disfruté las vivencias con los alumnos en educación básica, pero siempre estuvo latente la idea de compartir y significar con aquellos que se están formando, lo delicado y a su vez gratificante de esta profesión.

Recuerdo observar a lo largo de mi experiencia frente a grupo y aún en las estancias como docente observadora del curso de prácticas profesionales, a compañeros docentes dar lo mejor como personas y profesionales en sus clases, buscar la manera de hacer que aquel alumno con dificultades lograra comprender la actividad del día, o bien, acercarse de manera personal a explicar y atender una situación particular; llamar al padre de familia para buscar juntos alternativas de apoyo para sacar adelante la necesidad del niño; estar pendiente de la situación académica del alumno, pero también de las cuestiones emocionales e incluso físicas que éste manifestaba o no, al llegar al aula.

También recuerdo mirar con tristeza a alumnos fuera de su salón de clases porque la docente los había sacado por “no cumplir con el papel crepé que les pidió”, sin cuestionar el motivo o indagar más allá acerca de su necesidad. Observar a los alumnos bien sentados en fila, “trabajando”, sin hacer ruido, porque la docente así lo exigía; aventar los cuadernos al suelo porque el trabajo estaba “sucio” o no habían traído la tarea; escuchar sus gritos para llamar la atención de alguno de ellos o pedirle que se fuera a recoger la basura del patio por no estar poniendo atención a la clase. Observar las caritas de miedo e

impotencia ante tal situación, porque debo asistir a la escuela a aprender.

¿Por qué los docentes desarrollan su práctica de esa manera? ¿Podríamos encontrar raíz de esta situación en los procesos formativos? ¿Cómo trascienden esas prácticas profesionales que se vivencian la formación o bien esas primeras prácticas en el ingreso al servicio profesional docente para llegar a ser ese docente? ¿Existe un vínculo entre ese proceso vivenciado durante la formación y el ejercicio de las prácticas como profesionales? ¿Resulta una cadena de eslabones que nos lleva a repetir patrones con relación a como fuimos formados?

Luego de quince años de servicio en educación básica, recibí la invitación de laborar en la escuela Normal donde me formé, fue una oportunidad y a la vez un reto, por la posibilidad de mirar los procesos formativos desde una óptica distinta, reconocirme en las vivencias que los docentes en formación experimentan⁴ en sus estancias en educación básica cuando llevan a cabo sus prácticas profesionales. En ese proceso reconozco que:

Los investigadores no escogen temas al azar, detrás de la elección de un tema para indagar no sólo se encuentra la relevancia o importancia que este pueda tener, sino que esta elección se encuentra afectada por su historia personal, por aspectos que no le han satisfecho en el acercamiento conceptual en un tema o por las situaciones educativas en las que se encuentra inmerso (Díaz y Domínguez, 2017, p. 30).

Inicio entonces un proceso de deconstrucción de todo aquello que construí en mi formación y luego en mi experiencia como docente. Empiezo a mudar mis ideas, a cuestionar los presupuestos sobre los que caminé llena de certezas por años y sobre las que fundamenté mis prácticas.

Cada individuo según Schutz (1995) se sitúa en la vida de una manera específica, la situación actual tiene su historia; es la

⁴ Hay dos formas de abordar la experiencia: experimentar y experimentar. Experimentar tiene su meta en el conocimiento por la combinación de datos que hace un sujeto por medio de los sentidos; experimentar va más hacia la relación vivida por un sujeto con su realidad.

sedimentación de todas sus experiencias subjetivas previas, que no pasan como anónimas, sino exclusivas y subjetivamente dadas a él y sólo a él. Esto lo que comprendo al encontrarme ante el reto de desmontar los conceptos que orientaron mi ejercicio profesional durante años, reconocer que “no indago en esta situación problemática sólo porque me resulta relevante, sino indago en ella porque como comentan Díaz y Domínguez (2017), tiene determinadas significaciones para quien ha decidido realizar esta actividad. En el fondo es mirarme nuevamente de niña, es estar de nuevo en un aula con una serie de recuerdos y vivencias que se agolpan, muchas de ellas se repiten, ante ese anhelo incesante de que las cosas sean diferentes.

Empezar este viaje cargada de dudas y cuestionamientos no parecía tarea sencilla, me invitaba a desandar los caminos por los que muchas veces transité, atreverme a revisitarlos con una mirada y escucha distinta. Problematicar la situación no sería un ejercicio definitivo, ni que se realiza de una vez y para siempre, sino una invitación a desestabilizarme, a perder mis certezas y “atreverme a estar en el desasosiego, a perder la calma y la paz interior” (Zemelman, 2011, p. 221). Una apertura y diálogo con otras formas de mirar, de sentir, de percibir la situación; atender a mi historicidad, mi trayecto formativo y profesional, a las marcas personales, mi subjetividad.

Un ir y venir que implicó borrar varias veces el itinerario del viaje que tenía marcado, y en efecto perder esa calma y paz interior a la que alude Zemelman (2011), pero tenía que ser así, era necesario desplazarme, cambiar el lugar de adscripción de mis ideas, incluso abandonar algunas pertenencias porque no ayudarían en este viaje, “las pertenencias culturales y de clases, las influencias ideológicas e intelectuales en una época, la participación en procesos colectivos y eventos históricos, la influencia de familiares, amigos, los procesos de ruptura en la trayectoria personal” (Taracena, 2002, p. 118).

¿Por qué emprender este viaje?

Emprendo este viaje con el anhelo de adentrarme en la manera en que significa el estudiante normalista ese escenario llamado práctica

profesional, ese campo de posibilidades, donde *debe apropiarse* de los conocimientos, habilidades y valores fundamentales para el desarrollo de su vida profesional, según versa el Trayecto de Prácticas (SEP, 2012), donde se señala el papel medular al trascender la tarea formativa de las escuelas Normales. Si lo dimensionamos desde esta postura entonces representan un abanico de posibilidades desde donde preguntar-nos, responder-nos, reconocer-nos, reconstruirnos, dar-nos la voz a quienes vivenciamos directamente su formación. Cuando agrego el término *nos*, aludo a que en este viaje no transito sola, me acompañan, los docentes en formación, quienes tienen un rostro, una voz; “descubro quién soy hasta que me veo en la cara del otro, uno se construye frente al otro” (Corona y Kaltmeier, 2012, p. 14).

El laborar en una escuela Normal, como docente que contribuye a la formación de otros docentes, abrió la posibilidad de indagar en los procesos formativos que en ellas se gestan, de reflexionar-nos acerca del papel fundamental que tiene la práctica que desarrollamos en lo cotidiano con nuestros alumnos y contrastar-nos con las experiencias que como parte de la formación inciden para configurar al futuro docente. Para Contreras (1987) el aspecto de los planes de formación del profesorado que más insatisfacción produce es el que refiere a las prácticas, no es por tanto su existencia lo que se cuestiona, sino más bien el cómo, el modo en que se realizan, para hacer qué, para formar qué tipo de docente, para responder a qué tipo de necesidades.

Las prácticas profesionales como espacio contingente, habitadas por acontecimientos localizados en el tiempo, vivenciados temporalmente, que no necesariamente se pueden expresar con el lenguaje, localizados en momentos, en relación, vivencias que parecieran quedarse ocultas, a veces, enterradas en el baúl de los recuerdos, simplemente para nosotros, o bien pasan a formar parte de las rutinas que de cierta manera se van *normalizando* como un aspecto más de la vida cotidiana en la escuela Normal. Sin duda el contar-nos, decir-nos, compartir-nos, ayudará a comprender-nos, a mirar de forma diferente y de ser necesario a re-construirnos.

Las voces de estas experiencias son los estudiantes de cuarto año de la licenciatura en educación primaria, en el periodo que cursan séptimo y octavo semestre, quienes se encuentran haciendo estancias

prolongadas en escuelas de educación básica como parte de sus prácticas profesionales, y quienes han realizado durante su formación, prácticas de observación, ayudantía e intervención; diferentes momentos por los que se transita en este ámbito de su proceso formativo. Conversar con ellos en ese cierre de su formación como docente en la escuela Normal que se vincula con su ingreso al Servicio Profesional Docente, implica desentramar, horadar cómo las experiencias vivenciadas en sus prácticas trascienden a la configuración del ser y estar en la docencia.

Es indagar, desentrañar, interpretar, los sentidos que le da el estudiante normalista a esos encuentros, desencuentros, experiencias que vivencia en sus prácticas profesionales; comprender el territorio de las prácticas profesionales, ya no desde los discursos oficiales que nos colocan en el *deber ser*, sino accesar a ese espacio donde mueven y se construyen sentidos distintos para quienes en ellas se forman.

Las escuelas Normales representan parte de esas contextualidades, en las que emerge la multiplicidad de vivencias del estudiante normalista durante su formación inicial, y que según los planes de estudio tendrían que favorecer la movilización de las competencias profesionales adquiridas, en los cursos que comprenden el trayecto mencionado.

Las escuelas Normales representan parte de esas contextualidades, en las que emerge la multiplicidad de vivencias del estudiante normalista durante su formación inicial, y que según los planes de estudio tendrían que favorecer la movilización de las competencias profesionales adquiridas, en los cursos que comprenden el trayecto mencionado.

Estación 2. De-construyendo el camino andado

Es preciso describir cómo se presentan y van anudándose los procesos formativos al interior de una escuela Normal, narrar la contextualidad en que se desarrollan las prácticas profesionales comprendiendo que es ahí donde se gestan las vivencias que el estudiante significa de maneras múltiples. Desde los documentos normativos encuentro que las prácticas profesionales representan un espacio de reflexión, análisis e intervención, donde el estudiante

normalista articula conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos, con las experiencias que se adquieren en las escuelas de prácticas; experiencias que serán el fundamento del desarrollo de su práctica como profesional. En la realidad, *ir a prácticas* va más allá de cumplir con el programa, de llevar el uniforme, de asistir puntualmente. *Ir a prácticas* trasciende al ser, se mueven intencionalidades, esperanzas, proyectos, ideales, subjetividades, es un espacio de conflicto, de choque o enlace de ideas, una compleja red de relaciones e interacciones de todos aquellos que se implican en ese espacio formativo (estudiantes, titulares⁵, formadores de docentes).

Las prácticas profesionales son ese escenario cargado de contextualidades, espacio de múltiples momentos donde se anuda la formación, donde se articulan, re-construyen y re-significan experiencias. Cuando el docente en formación entra al campo de las prácticas profesionales vivencia experiencias que abren la posibilidad de *encontrarse*, no sólo con personas, sino con puntos de vista, con acontecimientos; experiencias que atraviesan su proceso formativo y que como futuro docente serán elemento esencial para desarrollar su práctica como profesional de la educación.

Hay encuentros con la teoría, con los alumnos, con el docente responsable del curso de prácticas, con el titular del grupo, con otros compañeros de formación; pero también tiene encuentros con ideas, normas, intenciones, necesidades, ideales, expectativas, que no siempre generan el eco que éste esperaba; situaciones que van marcando su ser en relación al proceso formativo que se está gestando.

Estos encuentros cargados de experiencias le dicen “algo”, lo interpelan, van configurando un modo de ser o estar, de concebir la docencia; arraigan en él conceptualizaciones teóricas, normativas, ideológicas, rutinas que prefiguran un esquema de actuación que no necesariamente o sí, “alguien” se lo dijo, sino que a partir de los encuentros vivenciados en las prácticas profesionales él los interioriza, se apropia de ellos, les otorga una multiplicidad de

⁵ Se les suele nombrar titulares a los profesores responsables de los grupos de educación básica donde el estudiante normalista realiza sus prácticas profesionales.

sentidos. Estas vivencias, trascienden, consolidan, definen, fortalecen, atraviesan su formación.

Con frecuencia los procesos antes, durante y posterior a la práctica⁶, están enmarcados por una serie de acciones pre-establecidas; las prácticas son habitadas por rutinas que han pasado a formar parte de “lo que se debe hacer”, “porque así se ha hecho siempre” o “porque nunca se ha hecho de otra manera”, expresiones que incluso son tan comunes en la escuela Normal, que han pasado a formar parte de los argumentos de los formadores ante una tarea, un proyecto o sencillamente para decidir las dinámicas sobre las que se orientarán las prácticas profesionales.

Previo a las jornadas de prácticas, son comunes los desvelos y angustias del estudiante, preocupado por elaborar las planificaciones, con el formato y aspectos solicitados por el titular del curso de prácticas o los responsables de los trayectos afines que participarán en la revisión y autorización de éstas. Cabe señalar que las revisiones centran su atención en aspectos relacionados con la ortografía, elementos curriculares básicos y aquéllos que desde la óptica de algunos formadores de docentes, debe contener la planificación; la entrega se realiza en una carpeta formal, todos unificados, forrada del mismo color; la elaboración de gran cantidad de material didáctico como sinónimo de que vas *preparado* a prácticas y que responda a las exigencias de lo preestablecido en algún lugar, quién sabe dónde pero está; la preparación del uniforme, la credencial, el corbatín, el peinado, las medias y zapatillas de tacón que se revisarán cuando los vaya a observar el docente de la Normal, al que le asignen la comisión. Esto es parte de la cultura o del Reglamento interno de cada escuela, no está enunciado en un plan de estudios, tampoco en un programa de curso, sin embargo, permea los procesos de prácticas.

Una vez que logran la “aprobación” para realizar sus prácticas, enfrentan un nuevo reto. Al ingresar a las escuelas encuentran docentes titulares dispuestos a acompañarles en el proceso; otros, asignados por considerarlos desde la parte directiva como “buenos

⁶ La práctica profesional no únicamente como el momento en que el docente en formación entra a las escuelas de educación básica, sino desde el momento en que propiamente entra en relación con los procesos que para su desarrollo se gestan: antes, durante y posterior a ella.

profesores”, pero que en realidad no desean brindar el acompañamiento que el docente en formación necesita y que incide en una serie de encuentros y desencuentros que trastocan los procesos formativos que se pretenden alcanzar con las prácticas profesionales, “mi titular dijo que ella no quería practicante pero que la directora los asignó, porque son los profesores más responsables, pero para ella es una carga de trabajo extra”. Comentario que recuerdo haber escuchado un día por un estudiante y que como docente de prácticas me hacía pensar en lo necesario de rescatar esos aspectos, su implicación en la formación del estudiante y que ahora, comentarios y expresiones diversas se agolpaban en mi recuerdo, reclamando de alguna manera una necesidad latente de atención.

Las jornadas de prácticas acontecen, en espera de que los actores principales en este proceso, me refiero al docente en formación, “aplique” los conocimientos teórico-prácticos que fueron “enseñados”, aunque no necesariamente interiorizados por los estudiantes, a partir de los ocho cursos que componen la malla curricular de por lo menos el trayecto de práctica profesional. Se piensa que con una buena teoría podemos solucionar los problemas, una relación instrumental directa que pone todo su empeño en ofrecer herramientas teóricas, metodológicas y didácticas que le permitan al estudiante anticipar cualquier tipo de contingencia, de ahí el enfocarse en cuidar los contenidos, las estrategias, el conocimiento que van a impartir, los materiales, la planeación.

Aunado a esta imperante, se dejan ver los *mandatos* de quienes acompañan sus prácticas: el responsable del curso de prácticas y el titular de la escuela de educación básica. Las observaciones realizadas al desempeño del docente en formación se quedan en aspectos empíricos, elementos prácticos que le han funcionado al docente titular del grupo o en recomendaciones que rayan en el *deber ser* y difícilmente favorecen el diálogo o confrontación con la teoría, “hemos distorsionado las cosas, inventando un mundo lejos de nosotros y a nosotros lejos del mundo” (Haber, 2011, p. 15).

Durante las jornadas de prácticas realizan sus diarios del profesor, donde se observan elementos de la práctica en un nivel descriptivo, con este instrumento se espera que el docente en formación se *encuentre* con sus procesos, reflexione lo realizado y aún más allá,

avance a procesos reconstructivos de su práctica; sin embargo, se perciben *desencuentros*, solo para cumplir con lo solicitado, como requisito más no como instrumento de reflexión.

El docente en formación se sitúa en el plano del “deber ser”, alejado cada vez más de la práctica profesional real. La formación inicial choca con una realidad práctica compleja que genera desconcierto, angustia e inestabilidad; se nos olvida que es un estudiante cargado de subjetividades, quizá para él ese escenario pre-construido por todos, no represente lo mismo, le otorgue sentidos distintos, no lo interpele ni lo implique como lo marcan los documentos normativos. Por un lado, está el deber ser y por otro, lo que realmente representa para él esta parte de su formación.

El estudiante normalista asume un rol de acuerdo con la situación que se le presenta, intenta “cumplir” con lo que solicita el titular del grupo y a su vez con lo que le irán a pedir los formadores de la escuela Normal cuando vayan a observar sus prácticas. Al principio cuestiona lo que considera una imposición, acciones sin sentido en el desarrollo de sus prácticas profesionales; la mayor parte de las ocasiones no encuentra respuesta o es condicionado a hacerlo, bajo argumentos socializados como: “porque debe aprender”, “después lo valorará” o bien, “porque es parte de su calificación”.

No sólo debe responder a lo que docentes de los cursos le soliciten, sino también a lo que le revisará el responsable de prácticas profesionales, quien tiene la encomienda de “vigilar” la reproducción y apego al reglamento de dicho trayecto. Por otra parte, el titular del grupo de educación básica exige una serie de acciones a las que durante su estancia en el aula tendrá que cumplir, “porque una vez que estás en el aula, lo que sucede es responsabilidad tuya, así que atentos a todas las recomendaciones”, como alguna vez lo escuché de una maestra cuando en mi función de formadora observaba una práctica. El estudiante se encuentra en medio de expectativas divergentes, debiendo responder a todo lo solicitado, sin realmente implicarse en el desarrollo de sus competencias profesionales.

Durante los años que he trabajado como docente del trayecto de prácticas y lo que he observado cotidianamente en la escuela Normal, percibo que en las diferentes generaciones, los estudiantes, más bien sobreviven esta etapa, hacen lo que se les indica, cumplen con la

normatividad, evitan tomar riesgos y buscarse algún tipo de problema por no atender las “recomendaciones” de los titulares o sus formadores, asumiendo el papel que les conviene de acuerdo con quien esté observando sus prácticas, pareciera que tratan únicamente de cumplir con las expectativas que se tienen de ellos y así evitarse problemas; se tergiversa el propósito y sentido de las prácticas profesionales que realizan.

En los diferentes cursos del trayecto de prácticas que atendí como formadora, percibo que los encuentros y desencuentros continúan, no sólo antes y durante las prácticas profesionales, sino al concluir el periodo de estancia en las escuelas de educación básica. El docente en formación regresa a la escuela Normal, en espera de recibir retroalimentación del proceso realizado, pero esas observaciones no llegan, son pocos los formadores que posibilitan los cuestionamientos de lo sucedido en prácticas, que colocan al estudiante en un escenario reflexivo de lo vivido. A pesar de que se realizan actividades en algunas escuelas Normales como: panel de experiencias, mesas de diálogo, redacción de reportes de prácticas, al final de cada semestre, encaminadas a valorar las prácticas profesionales y sus alcances, estas se quedan en un nivel de catarsis de las acciones realizadas, sin lograr un impacto mayor. Me pregunto si acaso a eso se refiere Figueroa (2000) cuando puntualiza que las diversas y heterogéneas prácticas, no siempre son discutidas, analizadas y mucho menos investigadas por los actores principales.

¿Será que asistir a prácticas se ha tornado tan cotidiano que ha llegado a absorbernos de tal manera que transitamos en ellas ya sin cuestionar nada?, ¿nos hemos ido apropiando del discurso de que las cosas son y deben hacerse de esa manera, que no hay nada por hacer?, ¿hemos asumido los hechos como una realidad dada en la que sólo somos contemplativos? Estas y más preguntas vienen a mi mente la oportunidad de documentar, cuestionar, dialogar con aquello que en algún momento observé, escuché y que ahora se puede documentar, reflexionar, re-significar.

En este escenario transcurren las prácticas profesionales en la escuela Normal, olvidándonos del actor principal que las habita, ese sujeto que piensa, siente, se encuentra o desencuentra con estos procesos. Cuando algún docente en formación cuestiona las

dinámicas bajo las que se operan las prácticas profesionales, sencillamente no encuentran respuestas, se ven condicionados a asumir la normatividad, porque “así lo marca el reglamento”, “no podemos dejarlos hacer lo que ellos quieran”, como escuché expresar a mis compañeros formadores varias veces entre pasillos. Las prácticas profesionales parecieran mirarse a la luz de diferentes actores, menos por el estudiante. Se le ha reducido a operante de planificaciones, reproductor de posturas teóricas, practicante. De esta manera y bajo estos elementos se va configurando cierto tipo de sujeto que acate la norma y reproduzca un plan de estudios.

Estación 3. Las Prácticas Profesionales como experiencia, “es algo de lo que uno sale cambiado”

En ese proceso formativo por el cual transita el estudiante, emergen otras posibilidades desde donde habitar sus prácticas profesionales, que le permiten abrir su mirada y escucha a aquello que lo vivió en ellas, tienen que decirle. Ese otro mundo posible al que refiere Meirieu (1998), otra escuela posible, yo diría otra formación posible. Con una especie de gente rara de la que habla el autor, que no hace nunca lo que se espera de ella; una formación en la que es posible aventurarse, cuestionarse, donde se aprenda a acoger lo imprevisto, no para erradicarlo, sino para observarlo con curiosidad.

Un trayecto distinto, porque abre la posibilidad de encontrar a un estudiante diferente, aquel con capacidad de agencia a la que refiere Giddens (1998), que se posiciona como un sujeto múltiple, expuesto a rupturas. Ese estudiante que piensa en términos de multiplicidad, que se mueve de un lugar a otro, estudiante nómada, sin límites precisos, aquel que “conmueve su alma, la deja perpleja, la fuerza a plantearse un problema” (Deleuze, 2002, p. 126). Ese docente en formación se posiciona ante las prácticas profesionales como algo caótico, con la apertura de lo que suceda en ellas, por lo que, para él, no hay una definición única, sino múltiples prácticas, la diferencia abre esa posibilidad.

En esa apertura, hay líneas de fuga que posibilitan al docente en formación experimentar, en lugar de experimentar, dos procesos totalmente distintos, es decir, vivenciar las prácticas como

experiencia. Cuando las prácticas son sentidas, vividas, rompes con los esquemas, permites que lo vivenciado trascienda en tu formación, cambia tu manera de pensar, mirar y escuchar; buscas un sentido en aquello que te pasa día a día con los alumnos, con la titular, los padres de familia, el formador, “es un reto darte cuenta que las prácticas son diferentes todos los días, a veces te pasa algo con un niño que te hace pensar si estás haciendo las cosas bien o no, aprendes diario algo nuevo” asegura Belem (D200520).⁷

El concepto de formación para el estudiante en este trayecto es muy distinto al que lo constriñe a reproducir un programa, deja de lado esa visión y se implica en su proceso formativo porque concibe que “una formación no se recibe, nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador y de un polo pasivo, el formado. Nadie forma a otro. El individuo se forma, él es quien encuentra su forma” (Ferry, 1990, p. 53).

En esa perspectiva el estudiante es impactado por aquello que las prácticas quieran mostrarle, se dispone a sentir, descubrir, a ser atravesado por todas esas múltiples experiencias que se despliegan, que lo tocan y confrontan con su formación, “las prácticas nos permiten crecer, sí, también la teoría, pero de nada nos sirve la teoría si no vas a la práctica, o al revés. Prácticas es una herramienta fundamental para ser docente porque en ellas pones en juego todo, la teoría, las competencias, tu carácter, incluso asuntos personales como el miedo” señala Bruno (E270320).

La práctica es concebida como acontecimiento, se produce en un caos, en esa multiplicidad caótica a la que refiere Deleuze (1993). No quiere decir que el estudiante vaya en contra de los elementos que se ponen en juego cuando va a prácticas, sino que los construye y reconstruye, se apropia de ellos, se implica de una forma diferente, dando lugar a la experiencia, las prácticas me permiten saber a lo que me voy a enfrentar, comenta Neli, me han permitido “diferenciar y hacer un contraste entre lo que nos dan en la Normal y lo que se vive

⁷ Es una referencia empírica donde la primera letra alude al documento donde se levantó el registro, seguido del día, mes y año.

día a día; hay una gran diferencia entre lo que nos muestra un autor, a lo que realmente se hace en el aula, diferenciar lo que pasa entre la teoría y la realidad” (D150320).

El sentido que el estudiante le atribuye a sus prácticas desde este trayecto se construye sobre una diferencia, no podemos definirla en relación con el modelo que se impone a las copias. La experiencia no encaja en esos preceptos, porque hace las cosas diferentes, rompe con las jerarquías, no responde ni al modelo ni a la copia: cuando rompes con la copia, cuando rompes con el modelo, entonces aparece la experiencia. La práctica como experiencia trasciende al modelo, a la reproducción, no se limita en esos preceptos, se disfruta, se sufre, te toca, te transforma, te da apertura, te permite encuentros y desencuentros.

Cuando esto sucede, estamos hablando ya no sólo de vivencias cotidianas, sino cómo éstas pasan al nivel de acontecimiento y devienen en experiencia para el estudiante. Porque lo han tocado profundamente, han dejado huella en él; son sensaciones íntimas, multiformas, desordenadas, sin nombre, donde incluso a veces el lenguaje no alcanza para expresar lo que aquello le hizo sentir, se tornan en impronunciables, “una experiencia es algo de lo que uno sale cambiado” (Jay, 2009, p. 449).

Pero de lo que sí estamos seguros es que han causado una afectación de lo vivido, “siempre hay algo, una situación que no hemos vivido y que nos llena de conocimiento y nos saca de una situación común que estamos viviendo” comenta Belém (E200520). Eso que se nos escapa, que no conseguimos decir, para lo que cualquier expresión se nos muestra indiferente, es justo sobre lo que necesitamos pensar, para lo que tenemos que encontrar palabras y sentidos (Skliar y Larrosa, 2009); una formación que nace del preguntarse por el sentido de la experiencia vivida (Contreras, 2013).

Ante esas experiencias el estudiante se posiciona de manera singular, única, en tanto que eso que “le pasa” le pertenece sólo a él, le implica, lo marca, deja huella en él, le atribuye un sentido propio, donde la experiencia es eso que me pasa. No que pasa, sino eso que *me pasa a mí*, no pasa ante nosotros, sino a nosotros, al estudiante, a cada uno, donde el lugar de la experiencia soy yo; el lugar de la experiencia es el docente en formación, su cuerpo, sus emociones, la

manera en que se asume ante ello; Belém recuerda “era increíble esperar las prácticas de observación, que aunque sea un día íbas a la escuela, todo lo que se observaba en un solo día era muy enriquecedor, no importaba el trabajo que implicaba” (E200520). Esa invitación a entrar en el alma de un niño a la que refiere Latapí (2003) donde no sólo se aprenden conocimientos sino también emociones que nos dan esa sensibilidad para el trato con los niños.

A esas experiencias le atribuye múltiples sentidos, seguramente en algún momento lo emocionan, en otro lo desestabilizan, lo desconciertan e incluso le causan dolor, es tocado de una manera especial por ellas, la experiencia tiene que ver con lo inesperado, se presenta de improvisto, sin obedecer a un plan o a un orden conocido. Gaby lo expresa así: “ya como que me desesperé, los alumnos no entregan tareas, mmm...no sé, hay un alumno como que me quiere agarrar de broma [hace una pausa] y pues ahorita me estoy enfrentando a un grupo que no tiene disciplina, entonces para mí es un poquito complicado” (E310320).

En otro momento refiere, “en quinto semestre tuve una titular que en vez de ir con felicidad me daba miedo, me hacía gestos, yo explicaba un tema y me decía que eso no era y yo me quedaba así de entonces qué es, me cuestionaba, anotaba algo en el pizarrón y me decía ¡no maestra así no es!” (E310320). Una experiencia no siempre es satisfactoria, más bien se le reconoce por la marca que deja en quien sucede. Si bien Gaby enfrentó esta experiencia que casi la hace desistir de su anhelo de ser docente, en la práctica misma aprendió a enfrentar situaciones similares que no concluyeron con el caso de esta profesora. Esa formación a la que alude Contreras (2017) que en cuanto experiencia se vive y te implica de un modo existencial (no sólo cognitivo), a quienes participan de ese encuentro.

Los semestres transcurren y los sentimientos toman tonalidades distintas, a partir de las experiencias que va vivenciando el estudiante. Algunos aseguran ratificar que eso es lo que quieren vivir como profesionales “el primer día en prácticas para mí el más emocionante, las experiencias fueron grandiosas” señala Neli (E150320); el sentido que empieza a signarle a lo que ahí vivencia, implica formarse, no sólo disponer de una serie de recursos para activar, sino una sensibilidad y apertura para el encuentro con lo que no sabemos, ahí empieza en

realidad la formación, al ser marcados por los encuentros que tenemos, Bruno lo refiere así, “cuando me empiezo adentrar más digo ¡de aquí soy! esta postura fue creciendo mediante fui llegando a prácticas” (E270320).

Otros, comunican encontrarse ante la decisión de seguir adelante o claudicar, como es el caso de Gaby “he pensado en que ya quiero renunciar, pero me quedo pensando todo lo que pasé para que también lo abandone y trato de esforzarme cada día más, pero no veo avance” (E3103), e insiste: “ya me desesperé, como que ya siento que esto no es lo mío y pues ya no sé qué hacer, luego ya no quiero ir, para mí las prácticas ahorita están siendo como un tormento, o sea, no las estoy disfrutando para nada” (E310320). En ese momento con lo que Gaby externa, se percibe el sentido que en esa etapa de su formación están teniendo las prácticas en ella, deja entrever “una verdad en la fugacidad del decir” (Arfuch, 1995, p. 61).

Tanto Neli, como Bruno, Belém, y Gaby, sencillamente están vivenciando experiencias, no se trata de decir si éstas son buenas o malas porque las experiencias no se pueden medir en ese sentido, si bien están teniendo marcas diferentes, es parte del devenir experiencia, al ser la experiencia “ese territorio de paso, esa sensibilidad en la que algo pasa, al pasar por mí o en mí, dejan huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, 2006, p. 91), que es distinta para cada cual.

Las experiencias son únicas, personales cada uno las va significando a partir de los encuentros que permite con ellas, de las relaciones que con ellas establece; porque la experiencia la hace cada uno, es diferente para cada sujeto. Nunca hay experiencias idénticas, pero eso es lo que nos hace diferentes. Hay experiencias que trascienden al lugar y tiempo en que acontecen, permitiéndoles significación propia a partir de la forma en que se acercan a ellas, acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones por donde transita el estudiante durante su proceso formativo. Quizá para Belém, estudiante que tuvo que enfrentar una situación de salud tan delicada como lo fue la pérdida de su pierna izquierda no estaba en su plan de vida un escenario de esa magnitud;

jamás imaginó que esa práctica profesional en su carrera se convertiría en el motor para seguir adelante:

Recuerdo que las primeras prácticas de intervención íbamos a hacer un perrito y llegué, vamos a hacer el perrito y vamos a hacer esto, y esto otro y pues ya me puse ahí con el grupo, era el primer acercamiento con el grupo y pues yo tenía la intención de ver cómo trabajaban los niños y todo eso. Entonces pues ya estoy, aquí bien tranquila, explicando los dobleces y en eso me doy cuenta casi al final de esta papiroflexia, que un niño no tenía su brazo, o sea en ningún momento me di cuenta y en parte si me sentí mal porque no observé totalmente a todos los niño, o sea yo creo era la pena de acercarme por primera vez a ellos, pero también me sorprendió que en ningún momento me dijo que no podía, o sea como que el continuó y el siguió y me entregó su perrito y hasta el momento en que me lo enseñó yo me di cuenta, yo me sorprendí mucho de las capacidades que puede desarrollar una persona, en ese caso el niño, no necesitó nada para hacer esa actividad al igual que sus compañeros. Ahora, cada que pienso en rendirme recuerdo a ese niño y sigo adelante (E200520).

En aquel momento Belém vivencia esa situación con su alumno, le sorprende, le genera algunos sentimientos, cuando ella se enfrenta a la pérdida de su pierna recrea aquella vivencia y le atribuye un sentido distinto, le significa, le interpela, atraviesa su alma, pasa a ser experiencia en tanto que menciona “ahora, cada que pienso en rendirme recuerdo a ese niño y sigo adelante” (E200520). Momentos en su historia personal que trascienden y marcan de tal manera que definen decisiones importantes, sin duda experiencias únicas, irrepetibles, como lo señala Schutz (1995) “cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica. La situación actual del actor tiene su historia” (p. 17).

No podríamos entonces hablar ya de una vivencia, sino del devenir de una experiencia que signa algo propio en y para ella, que resignifica a partir de lo que está viviendo. Las prácticas rebasan esa visión reducida de medio para adquirir conocimiento, tocan su vida, atraviesan su alma. Lo importante desde el punto de vista de la experiencia es la relación que establecemos con las prácticas, cómo a

partir de ellas me puedo formar o incluso transformar mis pensamientos; como en esta relación puedo ayudarme a sentir lo que aún no sé sentir, transformar mi propia sensibilidad a sentir, en primera persona, con mi propia sensibilidad, con mis propios sentimientos. Es válido sentirse frustrado en esa experiencia, como lo comenta Gaby, o emocionado como Bruno, porque la finalidad de las prácticas las defino yo desde el momento que me abro a vivirlas o cierro toda posibilidad. En tanto experiencia puedo padecerlas, pero también aprender en ellas, porque tienen lugar en mí, ahí donde mi ser docente se va configurando, vas haciéndote de esa esencia que nutre tú ser y que acompañará tu vida profesional.

A manera de cierre. Un alto en la estación

Las prácticas profesionales como parte esencial del proceso formativo del estudiante normalista enfrenta el enorme reto de romper con los mecanismos que buscan la uniformidad, esa idea fuertemente anclada a la homogeneidad como lo adecuado, donde se enmarcan elementos como el control, la normatividad, que responden a un modelo impuesto, donde el estudiante no sólo se convierte en promotor de la norma y la regla, sino en la expresión misma de ellas; donde resulta casi imposible objetar aquello que aparece como válido dentro de estos procesos y que los estudiantes han adoptado, perpetuado, sin cuestionar ese modelo rígido, autoritario e inequitativo que pretende formar a un sujeto aleccionado en aplicar todo lo que le dicen que debe hacer y se pierde la oportunidad de vivenciar las múltiples experiencias que las prácticas profesionales pueden ofrecerle.

Necesariamente las prácticas tendrán que golpear de alguna manera al estudiante, tienen que llevarlo a pensar lo que aún no se ha pensado, lo que no ha pensado, ayudarle a formar y transformar sus ideas; lo importante es cómo lo que vive en las prácticas puede ayudarle a decir lo que no se dice o que a lo mejor no quiere decirse, porque las prácticas y las experiencias que en ellas habitan transforman nuestro lenguaje, ya no somos sólo la repetición de lo que otros han dicho, porque puedes hablar de lo que te pasó, entras en una relación íntima entre lo que sucede en las prácticas y lo que tú eres.

Por tanto la formación ya no puede ser comprendida como un molde al que te debes ajustar, ni esa camisa de fuerza en la que debes entrar, sino una formación donde el estudiante está abierto a la experiencia, a que algo le pase cuando vaya a prácticas, abierto a su propia transformación, por consiguiente a mirarse y reconocerse en su propio proceso de aprendizaje, trascender a esa formación encapsulada en esquemas, normas y reproducciones, una idea de formación prescriptiva, fija, donde todo está programado. Avanzar hacia la resignificación de aquella formación que te expone a rupturas, que posibilita implicarte, donde es el estudiante quien encuentra su forma y desde esta perspectiva se dispone a sentir, descubrir, a ser atravesado por todo lo que vivencia.

Una formación que nos reta a trascender las prácticas profesionales más allá de las concepciones que habían permeado mis ideas por años, un encuentro con los estudiantes que me coloca en una dimensión distinta, en la que no hay un saber unívoco, sino que te brinda múltiples posibilidades, una polifonía de sentidos desde dónde reconocer al otro y a su vez reconocerte como un ser en constante cambio, que transforma nuestra manera de escuchar, que permite descentrar la mirada, para contemplar aquello que no solemos ver, que mueva nuestros esquemas y empecemos a pensar de otro modo, de múltiples formas, rebasar la barrera de lo prescriptivo.

En ese sentido, las prácticas al ser reconocidas en su complejidad tendrán que dejar de ser ese extraño mundo construido a través de los años por diferentes actores, menos por el estudiante; trascender en su manera de pensar, en su forma de mirar, escuchar y sentir, brindarle la oportunidad de vivenciar la experiencia de la formación, de incidir en la propia.

Comprender las prácticas profesionales como experiencia implica que no se reducen a ser un lugar para aplicar los conocimientos académicos, sino un espacio de creación de sus propias experiencias, comprensiones y reflexiones, más allá del encorsetamiento de las disciplinas, un espacio que no está limitado a respuestas encajadas en los saberes disciplinares o en los reglamentos internos.

Formarse para la docencia significa disponerse a vivir los acontecimientos en cuanto apertura a lo nuevo, a lo desconocido, crear una relación con lo que se vive, no desde la mirada dogmática o

normativa impuesta, sino trasciende a la polifonía de sentidos, de experiencias múltiples, donde hacerse docente supone necesariamente poner en relación aquello que vamos viviendo, siempre abiertos a la duda, al cuestionamiento permanente, a pensar en las propias ideas, a verse en proceso, una posibilidad de aprender de nuevo en y con los estudiantes.

Referencias

- Arfuch, L. (1995). *La entrevista una invención dialógica*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Bárcena, F., Larrosa, J., y Mélich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. En *Revista Portuguesa de Pedagogía*. Año 40-1, 2006. Pp. 233-259.
- Contreras, J. (1987). De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. En *Revista de educación*, ISSN 0034-8082, No. 282, 1987. Pp. 203-231.
- Contreras, D., y Pérez de Lara, N. (2014). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Contreras, J. (2017). *Enseñar tejiendo relaciones*. Madrid: Morata.
- Corona, B., y Kaltmeier, O. (2012). En diálogo. *Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona España: Gedisa.
- Deleuze, G. (1993). *Crítica y clínica*. París: Ediciones de Minuit.
- _____ (2002). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Díaz, A., y Domínguez C. (2017). *La interpretación: un reto en la investigación educativa*. México: Newton.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós Educador.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Haber, A. (2011). No metodología payanesa: Notas de metodología indisciplinada. En *Revista de Antropología* No. 23 Primer semestre. Chile: Departamento de Antropología/Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Pp. 9-49.
- Jay, M. (2017). *Cantos de experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En *Revista Aloma: revista de psicología*. ISSN 1138-3194, No. 19, 2006. Pp. 87-112.

- Latapí, P. (2003) ¿Cómo aprenden los maestros? Cuadernos de discusión 6. México. Secretaría de Educación Pública.
- Mélich, J. (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder Editorial.
- Meirieu, P. (1998). Frankenstein Educador. Barcelona: Barcelona: Laertes S.A de Ediciones.
- Schutz, A. (1995). El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública, (2012). El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo. México: DGESEPE.
- Skliar, C. (2008). La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. En Skliar, C. y Téllez, M. Conmover la educación (107-122). Buenos Aires: NOVEDUC.
- Taracena, E. (2002). La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. En perfiles Latinoamericanos. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales, Sede México. No. 21, diciembre, México. Pp. 117-133.
- Zemelman, H. (2011). Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad. México, Siglo XXI Editores-crefal.

Hospitalidades de las escuelas de práctica que reciben la novedad docente

ANABEL MADRIGAL MALVAEZ¹

CARLOS GEOVANI GARCÍA FLORES²

En estas dos décadas del siglo XXI, la formación docente en las Escuelas Normales se ha visto envuelta en escenarios de transformación constante, tanto curriculares, como la reciente contingencia sanitaria producida por una pandemia mundial, efecto del virus SAR-COVID-19. Además, una política educativa que vislumbra un nuevo acontecer. Ante estos escenarios emergentes, las Escuelas Normales siguieron estableciendo lazos de colaboración con Escuelas de Educación Básica, que continuaron recibiendo a los estudiantes normalistas; para realizar en sus espacios áulicos, sus prácticas profesionales. Este escenario también requiere ser documentado, porque es un espacio que recibe lo inédito, la novedad de los que están a punto de nacer a la docencia.

Para Arendt (1993), la educación es una experiencia que entraña la creación de una novedad, desde la posibilidad de inaugurar el comienzo de un sujeto en un mundo ya dado, cuya esencia es la natalidad, el acontecimiento, que se expresa en ese nacimiento, donde el recién llegado, puede constituir la expresión de la más radical novedad. Así, esta categoría prestada según Bertely (2002), posibilita comprender los efectos sensibles encontrados desde la hospitalidad desde la relación con el otro; los directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y el todo que forma parte de una comunidad

¹ Docente integrante del Cuerpo Académico: Lindes Epistémicos en la Formación Docente de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan. Estado de México.

² Docente integrante del Cuerpo Académico: Procesos Educativos Innovadores de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.

educativa, que integra y acompaña al estudiante normalista en estos espacios educativos ya constituidos.

El presente texto se orienta con una mirada cualitativa desde la perspectiva de Denzin (1992), con la finalidad de recuperar datos descriptivos desde los fragmentos que generan las entrevistas a profundidad; con preguntas iniciales: ¿Cómo te recibió la comunidad educativa de la escuela primaria donde realizas tus prácticas de intervención de estancia prolongada?, ¿Cómo te recibieron los docentes de los otros grupos, cuando te integraste a las actividades de la escuela como: Consejos Técnicos Escolares, descargas administrativas, reuniones, eventos cívicos, entre otros?, ¿Cómo te recibieron las madres, padres o tutores de los estudiantes que tenías a tu cargo? A punto de cerrar las prácticas profesionales, después de un ciclo escolar en esa Escuela Primaria ¿Qué experiencia recuerdas de las prácticas profesionales que haya transformado tu mirada del docente que quieres ser? Investigaciones recientes en (Ramírez *et al.*, 2019), consideran que el trabajo docente desde las prácticas profesionales está impregnado por relaciones de haceres, decires y el trato personal hacia ellos, que requiere seguir documentando. Por otra parte, se encontraron sustentos en estudios en (Villareal *et al.*, 2021), donde reconocen la necesidad de indagar más sobre el acompañamiento brindado a los estudiantes, durante el espacio formativo de las prácticas profesionales.

De esta manera, en este capítulo se encontrará la polifonía de los estudiantes normalistas, que cursan la Licenciatura en Educación Primaria y que realizan estancias e intervenciones prolongadas, en las diferentes Escuelas Primarias Públicas del Estado de México, desde el curso: Aprendizaje en servicio, que corresponde al séptimo y octavo semestre del Plan de Estudios (2018). Las cuales realizan en acompañamiento de un docente titular de grupo. Lo que posibilita la articulación de conocimientos de la Escuela Normal, con los que adquiere en la Escuela de Práctica (Mercado, 2021).

Así, por medio del diálogo que se genera en las entrevistas a profundidad, se pudo identificar ciertas recurrencias desde cuatro categorías encontradas en lo dicho por los estudiantes: Primera categoría; me ve como su hija, me dio una capa con súper poderes, me corrige frente a todos: Hospitalidad empática. Segunda categoría; no

aparentas ser maestra, me dejaron ese sentimiento de querer llorar, te aceptan mientras no hables: Hospitalidad incierta. Tercera categoría; es de mentiritas, me da mi lugar como maestra, tengo miedo al hablar con los papás: Hospitalidad contingente. Cuarta categoría; no quiero ser la chismosa, me siento como una maestra incompleta, no me gustaría ser como ella: Hospitalidad frágil.

Aparecer en un escenario escolar desde la novedad

La esencia de la educación, dice Arendt (1993), es la natalidad: el hecho de que en el mundo hayan nacido seres humanos. La natalidad remite por supuesto a los nacimientos, pero no como un simple dato biológico, sino en su calidad de acontecimiento, de irrupción de lo nuevo y de lo vivo en el mundo. Se trata de una ruptura, de una discontinuidad, y a la vez de una inscripción en un orden preestablecido, donde aparecer, tiene un sentido polisémico también, desde la inscripción simbólica del estudiante normalista en este espacio de acontecimiento. Bárcenas (2002), refiere que el acontecimiento es lo que nos permite hacer experiencia.

Un acontecimiento no es aquello sobre lo cual experimentamos, sino justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes. Por ejemplo, el hecho de que un estudiante normalista sea capaz de acción con la intervención en el aula, significa que cabe esperarse de él/ella lo inesperado, como inicio de algo nuevo y como aparición ante los demás desde su novedad. Para Benhabib (2006), la natalidad es como un segundo nacimiento, una cualidad por medio de la cual nos insertamos en el mundo, no por el mero hecho de nacer, sino por la iniciación de palabras y actos. Ese segundo nacimiento puede ser la docencia, el espacio de aparición sería el escenario de interacción, en este caso la Escuela Primaria donde comienza la acción docente.

Sin embargo, Goffman (2009) sostiene que la interacción social es como una escenificación, donde continuamente se está evaluando la reacción de los otros hacia la imagen que proyectamos de nosotros mismos, lo que genera una tensión continua entre lo que se espera de nosotros ante cualquier situación y lo que realmente queremos hacer.

El resultado de esta tensión es que las personas actúan para sus audiencias sociales con el fin de mantener una imagen estable del self.

Así, el escenario o área de acción puede ser dividido en dos grandes secciones: los bastidores (backstage) que para el docente sería la inversión de tiempo para planificar, el diseño de los instrumentos de evaluación o el material didáctico que despliega en clase, sería la organización previa, su anticipación de la acción. Mientras que lo otro, sería el escenario (stage), el lugar donde la acción tiene lugar ante la vista de los espectadores (comunidad escolar). Las prácticas profesionales del estudiante normalista se presentan como ese espacio de aparición, donde la novedad es la matriz de todas las acciones, es acto de ruptura con el pasado por medio de la introducción de algo nuevo en la vida cotidiana escolar. Actuar es inaugurar, hacerse aparecer por primera vez en público, añadir algo propio al mundo escolar ya organizado.

La hospitalidad desde un espacio preparado para practicar la docencia

Practicar la docencia es un proceso complejo donde interactúan de forma dinámica diferentes aspectos, entre los cuales se encuentran los sociales, los curriculares, administrativos, tradiciones y costumbres escolares, sobre los cuales se organiza y se realiza la enseñanza y el aprendizaje. Escenarios inéditos dirían Melich y Bárcenas (2019), donde los estudiantes dan cuenta de un desafío en su formación, así como los efectos de ésta, en el desarrollo profesional. Se integran a una comunidad escolar con la finalidad de desplegar sus saberes teóricos a través de la práctica.

Sin embargo, ese espacio preparado para practicar la docencia sostiene (Fierro, *et al.*, 1999) es también un organismo vivo, que explica el hecho de que la escuela no sea solamente la suma de individuos y acciones aisladas, sino una construcción cultural, en la que cada actor escolar aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común. Incluso, la comunidad escolar tiene sus propias tradiciones, costumbres y reglas propias.

Toda esta serie de elementos hacen hospitalidad al recién llegado. Derrida (2000), afirma que, si intentamos trazar una línea del encuentro con el otro, con la diferencia que se entrelaza con la 'hospitalidad', una cuestión de la relación con el otro, que de pronto ante los demás es un extranjero, al que se le brinda hospedaje, una morada temporal cuya finalidad es la posibilidad de supervivencia del viajero. Pero, que incluso la hospitalidad constituye una apuesta de mayor apertura de respeto a la alteridad. Habermas (1996), apuntaría a la temática de la alteridad abordada como la inclusión del otro.

La hospitalidad representaría la apertura incondicionada a la otredad, es decir, su afirmación radical. Siendo que el otro resulta opaco y, por tanto, asimétrico a mí, la hospitalidad constituiría la afirmación de ese otro y su respeto, pese a la condición inevitable de la incompreensión; una relación de mutua necesidad, que posibilita de algún modo la realización de lo imposible en lo posible. La hospitalidad es en tanto acontecimiento de la venida del otro, la responsabilidad hacia el otro, que no puede ser cuantificada ni calculada y, por tanto, no es predecible bajo la aplicación de una norma determinada o bajo un cierto modelo determinado.

Las prácticas profesionales y la posibilidad de sus sentidos

Por otra parte, las prácticas profesionales toman un sentido desde lo que se enuncia en el curso de Aprendizaje en Servicio, que corresponde al séptimo y octavo semestres del Plan y Programa (2018) de la Licenciatura en Educación Primaria que cursan, que es la conclusión de su etapa de formación inicial. La intención del curso es fortalecer las competencias profesionales y genéricas de los estudiantes a través de la intervención prolongada en la escuela y el aula, con la intención de comprender la particularidad del trabajo docente, para que le sea posible contrastar y enriquecer la formación que recibe en la Escuela Normal con la que se adquiere en la escuela de práctica, favoreciendo la articulación entre los conocimientos adquiridos en los cursos que integran los trayectos formativos del plan de estudios, con las experiencias derivadas de su docencia.

Mercado (2021), refiere que son muchos los desafíos que los docentes enfrentan en los diferentes contextos, roles y funciones que desempeñan cotidianamente. Asegurar que los alumnos aprendan, resulta, en sí misma, una tarea compleja; lograrlo en condiciones inéditas, cambiantes y de incertidumbre, agrega mayores exigencias al tipo de decisiones pedagógico-didácticas que éstos tienen que tomar para ofrecer respuestas más asertivas a su tarea como educador, donde no se ofrecen pautas concretas ni recetas para transitar en estos escenarios.

Y ante el acogimiento hospitalario, en esos espacios pueden aparecer efectos que manifiesta el sujeto que actúa.

De esta forma, Blumer (1982), plantea que la conducta de las personas se encuentra vinculada al sentido, lo que signifiquen las cosas para el sujeto va a depender de su interacción social con otros actores de su entorno. Por ello, el interaccionismo simbólico pone gran énfasis en la importancia del sentido como proceso esencial. Las personas crean sentidos compartidos a través de la interacción. Esto conduce a considerar que el lenguaje es el medio, para que los estudiantes representen sus acciones, dándoles respuestas basadas a los significados que le otorgan a las mismas.

Hospitalidad empática

Se despliegan a continuación los hallazgos que se documentaron a partir de los fragmentos de las entrevistas a profundidad con los interlocutores que participaron. Se comienza a partir del cuestionamiento: ¿Cómo te recibió la comunidad educativa (directores, docentes titulares, estudiantes, padres de familia) de la Escuela Primaria donde realizas tus prácticas de intervención de estancia prolongada? Los interlocutores compartieron:

La maestra me aclaró desde un inicio que me veía como su hija, precisamente su hija tiene mi edad, eso me ayudó, porque me sentí protegida por ella en todo momento (Arcoíris 010422).

La maestra cuando me presentó con el grupo dijo algo en su discurso muy significativo para mí, que todavía recuerdo: yo creo que son muy

afortunados ustedes, porque van a tener este ciclo escolar dos maestras, si se atorán con una, pueden preguntarle a la otra. Así, les presento a la maestra Sara, espero la respeten como si fuera yo y todo el trabajo que hagan con ella, también va a contar para mí. Me sentí muy respaldada, como si de pronto, me diera una capa con súper poderes (Sara040422).

Me presentó como maestra, no como practicante, fue breve, pidió a los alumnos que respondieran a todas las actividades que yo dejara. A mí me dio la apertura de hacer lo que quisiera. Pero siento que no, porque cuando fueron avanzando las dinámicas, me empezó a limitar. Aunque ya había revisado mi planeación antes, me corregía frente a los alumnos, ya no me sentía como maestra, sino su practicante (Melissa260422).

Se puede identificar en el fragmento de Arcoíris, una hospitalidad empática, donde la docente titular del grupo, la recibe como en su hogar, con una recepción cálida, porque ve en esta docente a su propia hija, y será protegida bajo ese principio de alteridad, pondrá todos los esfuerzos para que no sea dañada al introducirse a este nuevo mundo de la escuela como docente. Se celebra así para ella, un simbólico convenio de reciprocidad.

Por otra parte, en esa misma dirección surge la hospitalidad que le dieron a Sara, que está inscrita en el discurso de su docente titular, que lejos de tratarse de una constatación impuesta, implica tomarse en serio a la recién llegada a la docencia, que incluso resulta extraño para los que ya se encontraban allí; sus propios estudiantes de grupo y ante esta perpetuación, la docente titular decide proteger a esta recién llegada, desde su discurso: “espero que la respeten como si fuera yo”. Dicen Melich y Bárcenas (2019), que la relación con el otro no solo es una relación contractual o negociada, sino surge del acogimiento ético, basado en una idea de co-responsabilidad. Se reconoce en este recibimiento que la docente titular, estará dispuesta a compartir la morada y apoyar al otro a resguardarse en su nacer a la docencia.

Sin embargo, para Melissa la relación que se inscribe en su recibimiento fue poco empática, desde la postura moral de bienvenida, tal y como lo expresa Steiner (1991). Pero, avanzando la dinámica, la hospitalidad cambió. Arendt (1993), menciona que

cuando la ética de hospitalidad y de acogida se perturba, se torna en una profunda crisis de acogimiento, donde la novedad está moviendo cimientos, creencias y convicciones. Por tanto, se distingue que la docente titular está revalorando constantemente al huésped.

Se puede identificar que los recibimientos de Sara y Arcoiris estuvieron entrelazados desde la empatía, porque las docentes titulares que las recibieron en su aula, tomaron conciencia y aceptaron el compromiso de contribuir a la formación de otro, pensar en el otro desde lo que necesita, descubrir lo que el otro puede, ponerse al servicio del otro para contribuir en su desarrollo integral, donde los estudiantes normalistas narran varios ejercicios de abstracción y de sublimación de sus docentes titulares: “espero la respeten como si fuera yo” y “mi hija tiene justamente tu edad”.

En Melissa fue una relación de poca empatía, que incluso hizo distancia entre ambas, donde se percibe e interpreta al otro: “ya no me sentía como maestra, sino su practicante”. Frente a la imposibilidad de disponer de un espacio para sí misma, en tanto ese espacio se vislumbra compartido. Es necesario insistir en la posibilidad de una apertura hospitalaria, en tanto compromiso con el otro, respeto de la diferencia, aun cuando la apertura es solamente provisional.

Hospitalidad incierta

Por otra parte, de manera colindante surgió otro cuestionamiento: ¿Cómo te recibieron los docentes de los otros grupos cuando te integraste a las actividades de la escuela como los Consejos Técnicos Escolares, descargas administrativas, reuniones, eventos, entre otros? Esto compartieron:

Yo soy una persona bajita, delgada y tengo cara de niña. Uno de los alumnos me comentó, que al inicio cuando llegué, pensó que era una de sus compañeras. En la misma institución, ya sea en el consejo técnico o alguna actividad que reúnen todos, los maestros se me acercan y me dicen: ay estás muy delgadita, estás muy chiquita, no aparentas ser maestra, eso me hace pensar: ¿Hay un tipo de físico para ser docente? (Sara040422).

Yo estoy muy chiquita y me pierdo entre los alumnos de sexto y he escuchado a los otros maestros de esta escuela decir: ¿Ay a apoco es maestra? También han comentado sobre mi trabajo, porque yo hago estrategias de socioemocional, por mi tema de titulación y me han dicho que eso no sirve, que debo priorizar la lector-escritura, las matemáticas. Me han desmotivado y mi titular me dice: “No les hagas caso”. Yo nada más me empiezo a reír. Pero, últimamente me están dejando ese sentimiento de querer llorar (Arcoíris 010422).

En consejo técnico estamos con los demás maestros y la verdad me siento un poco incómoda, porque hay una maestra que siempre quiere imponer sus ideas. Yo intenté participar y dijo: no creo que eso sea posible y ya mejor no participo, porque todo lo que digo, me dice que no. Por eso pienso que, si te aceptan en el colectivo de maestros, mientras no hables y des tu opinión (Melissa260422).

Así, se puede identificar el encuentro con los otros docentes, Arendt (1996) afirma que, de todo recién nacido, se espera lo inesperado, nacer es entrar a formar parte de un mundo que ya existía antes, nacer es aparecer, hacerse visible ante los otros, entrar a formar parte de un mundo común. Las prácticas que realiza Sara en esa escuela primaria simbolizan un espacio de aparición donde encuentra comentarios recurrentes, enfocados en su apariencia física, que la coloca fuera de una lógica de sistema, por ello cuestiona: ¿Hay un tipo de físico para ser docente?

Mientras que, en el fragmento de Arcoíris, refiere un constante vigilancia, para quien su propia individualidad era antes privada, como sus expresiones, su físico. Ahora sus acciones están constantemente observadas y son confrontadas por otros docentes. Arendt (1993), sostiene que el mundo es descrito como un espacio de aparición, un lugar donde el ser y la apariencia coinciden, donde somos vistos y oídos, pero también olidos, tocados, catados y percibidos. El mundo no solo es el lugar donde aparecemos a través de nuestras palabras, sino también por nuestros actos.

Asimismo, para Melissa se distingue una aparición disruptiva al compartir su opinión en el Consejo Técnico Escolar, donde siente rechazo de una docente. Por lo que prefiere dejar de mostrarse, dejar

de añadir su novedad y resguardarse en el anonimato del colectivo a seguir vagando en las rupturas de hacerse visible dada por el discurso. Arendt (1996), recuerda que la palabra doxa, no significa sólo opinión, sino también esplendor y fama. Está relacionada con el ámbito político que es la esfera pública en la que cada uno puede aparecer y mostrar quién es. Por tanto, afirma que la propia opinión es una forma de mostrarse en público, de ser visto y escuchado, de aparecer ante los demás.

Podemos apuntar en este análisis a un sentido de hospitalidad incierta. Debido a que, las prácticas profesionales se nutren de la experiencia. Sin embargo, la experiencia es impredecible, dice Larrosa (2004), la experiencia es “eso que me pasa”, que atraviesa mis representaciones, mis sentimientos, mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. Por tanto, la experiencia podría enunciarse desde un “principio de incertidumbre”, porque supone siempre una aventura, un riesgo, un peligro.

La experiencia, entonces, no puede ser anticipada y ante esto la hospitalidad se desplaza, pareciera no ser posible una hospitalidad plena, que persiguiera el absoluto acondicionamiento de un espacio destinado al confort del habitar del huésped. Milan Kundera en su novela “la insoportable levedad del ser”, escribía que el hombre nunca puede saber qué debe querer, porque vive sólo una vida y no tiene modo de compararla con sus vidas precedentes, ni de enmendarlas en sus vidas posteriores. En otras palabras, el hombre lo vive todo a la primera y sin preparación, ahí la incertidumbre.

Hospitalidad contingente

La práctica puede variar en sus matices y supone considerar también, a otros actores del contexto educativo. Por ello, se cuestionó: ¿Cómo te recibieron las madres, padres o tutores de los estudiantes que tenías a tu cargo? Esto compartieron:

Hay papás de todo, papás que toman en serio lo que nosotros dejamos como practicantes, pero hay otros papás, que hacen comentarios con sus hijos y no cumplen con las tareas que deben entregar y en una ocasión solo me entregaron dos a tres personas, porque les dijeron: ella no es la

maestra, es de mentiritas. Fue decepcionante porque me di cuenta, que toman mi trabajo a la ligera (Melissa260422).

Mi titular les mandó citatorio a unas mamás y estaba hablando con ellas, yo me quise salir para darles privacidad. Pero, mi titular me dijo: no, ahí quédate, escucha como se les habla. Desde entonces, me involucra directamente y los papás llegan y me dicen: “Buenos días, Sara”, y mi titular los corrige: “Profesora Sara, por favor”. Y me ofrecen disculpas. Siempre ha tratado de que los niños y los papás me den mi lugar como maestra (Sara040422).

Al inicio había un poco de miedo cuando tenía que hablar con los papás, casi siempre mi titular estaba conmigo, pero siento que se me traba la lengua, no digo lo que tengo que decir y es que, en esa escuela, los papás son algo agresivos, sino les parece algo, se organizan y cierran la escuela o van a la supervisión. Mi titular me dice: a esos niños hay que tratarlos con pincitas, porque son hijos de tal papá o tal mamá. Siento como que es injusto para los demás alumnos, darles ese trato especial por miedo (Arcoíris 010422).

Las prácticas profesionales suceden en espacios educativos, donde se despliega otra relación más con los actores de la comunidad escolar. Estos son los tutores de los estudiantes. Por ello, refiere Melissa sentirse decepcionada ante el recibimiento de algunos padres, que toman su trabajo a la ligera. Incluso, ellos la representan ante sus hijos, como la maestra de mentiritas. Por mentiritas se refieren al juego simbólico que practican muchos niños; imitar situaciones de la vida y tomar el papel desde lo imaginario. Por ejemplo: jugar a la maestra, a la comidita, a la mamá y el papá.

Por otra parte, vemos que la titular de Sara se preocupa que ella participe en la infinidad de roles que le son asignados al docente, entre ellos la atención a los padres de familia. La docente titular hace esa tarea al introducir la relación de ellos con Sara, asegurándose de que observe cómo interactúa y dialoga con estos actores: “Yo me quise salir para darles privacidad. Pero, mi titular me dijo: no, ahí quédate, escucha como se les habla”. Incluso, es mediadora en la valoración de la presencia educativa de Sara cuando narra: “Los papás llegan y me

dicen: Buenos días, Sara, y mi titular los corrige: Profesora Sara por favor y me ofrecen disculpas. Siempre ha tratado de que los niños y los papás me den mi lugar como maestra”. Para Arendt (1996), todo educador es un mediador, su tarea es la de una mediación en la conciencia del estudiante; no su substituto. La escuela, la propia acción pedagógica, se intercala entre el mundo externo y el mundo íntimo de la familia y el niño. Es un mundo intermedio.

Sin embargo, Arcoíris narra una tensión distinta en el recibimiento de los tutores, un encuentro asimétrico marcado por el miedo que siente al interactuar con ellos. Debido a que refiere: “son algo agresivos, sino les parece algo, se organizan y cierran la escuela o van a la supervisión.” Arcoíris interpreta cierta tensión en esa lógica de convivencia, donde no hay libertad y se hace visible en la recomendación de la docente titular: “a esos niños hay que tratarlos con pincitas, porque son hijos de tal papá o tal mamá”. En esa hospitalidad se configura una no “aparición” sugerida por la propia titular a Arcoíris. La cual, le ofrece la oportunidad de observar la artificialidad y la fragilidad de la institución a la que pertenece y aconseja abordar la problemática “con pincitas”. Sin embargo, para Arcoíris el consejo no le agrada, al referir: “siento como que es injusto para los demás alumnos, darles ese trato especial por miedo”.

Se identifica en estas tres conexiones de sentidos una cierta hospitalidad contingente, desde las percepciones que tienen los estudiantes normalistas de que algo acontezca con los actores (padres, madres o tutores) es decir, la posibilidad de que algo ocurra, o no ocurra. Arendt (1996), nos dice que “la contingencia es el hecho que constituye el propio tejido de la realidad en la esfera de los asuntos humanos, en la que lo “totalmente improbable ocurre regularmente”, es muy poco realista no tenerlo en cuenta, es decir, no tener en cuenta algo con lo que nadie puede contar con seguridad”, donde los actos tienen un carácter irreversible y no pronosticable.

La convivencia con los otros requiere la convivencia con uno mismo. Uno no sólo se muestra ante los demás, sino que cada uno puede mostrarse a sí mismo. La natalidad es el comienzo de algo nuevo por la palabra y la acción; no en un sentido de continuidad sino más bien como contingencia. Las prácticas profesionales no pueden dejar de lado esta confrontación entre los actores que forman parte de

la comunidad educativa, donde hay que aprender a moverse en esas rutas, e instaurar nuevos comienzos, desde una generación a otra que transmite un mundo y también la posibilidad de un comienzo.

Hospitalidad frágil

De esta forma, fue pertinente indagar sobre las huellas que han dejado las prácticas profesionales después de un ciclo escolar en la Escuela Primaria: ¿Qué experiencias recuerdas en las prácticas profesionales que hayan transformado tu mirada del docente que quieres ser?:

Un día estaban por salir a sus casas los alumnos y se fueron corriendo, la maestra titular dijo: No corran que se pueden caer y un niño no le hizo caso. Entonces, me volteó a ver la maestra y me dijo: mañana me recuerdas quién fue. Al otro día, me preguntó frente de todos y dije el nombre del alumno y ese niño, desde entonces, me dice que soy una chismosa. Después, surgió que una niña se pintó las uñas, la maestra titular mandó llamar a su mamá, pero la niña lo negó todo. Entonces, la maestra titular me preguntó, si yo también la había visto con las uñas pintadas y dije que sí. Al irse la mamá, me dijo la niña: ya ves como si eres chismosa. Me sentí mal porque no quiero ser la chismosa de la maestra, pero me sentí entre la espada y la pared, yo cambiaría eso (Arcoíris 010422).

Mandaron llamar a la titular para alguna junta y me quedé sola con el grupo. Me sentí más libre, como que, menos observada y menos nerviosa. Son muchos sentimientos que tengo ahorita, porque eso me ha permitido darme cuenta, que ya quiero tener mi grupo para mí, me siento capaz, a raíz de estar sola y lograr que todos me pongan atención. Sé que este espacio no me pertenece y me siento como una maestra incompleta, siempre recordaré esa sensación porque me ha permitido esforzarme más (Sara040422).

He visto que en esta escuela que consideran a mi titular muy buena maestra, porque tiene siempre a su grupo muy tranquilo, pero lo que he visto, es lo contrario; los regaña, los reprime, les grita. A mí no me gusta eso, porque son niños chiquitos de primer grado. Cuando dejo un

trabajo y acaban antes pueden platicar, no lo veo mal y la maestra me regaña, porque quiere que solo estén callados y sin hablar. Me siento mal, pero me adapto para no tener problemas, porque la última vez que puse una dinámica donde tenían que bailar, se molestó y me mandó a la biblioteca a decorar unos botecitos. Eso me hizo pensar, que no me gustaría ser como ella cuando tenga a mi grupo (Melissa260422).

Se puede distinguir lo que Heidegger (1986) refirió en los caminos del bosque, una metáfora donde un leñador cuyo negocio es el bosque, camina por senderos que el mismo ha abierto, proceso en el cual, ha trazado huellas, que forman parte de su actividad de tala de la madera, es decir deja su propia impresión en el mundo, en el ejercicio de su labor. En el primer fragmento, Arcoíris reflexiona sobre esa impresión que ha dejado en los estudiantes en su nacimiento a la docencia, precedida por la adjetivación que le otorgaron al converger en un espacio, donde la docente titular le solicita información. Sin embargo, comprende que su forma no está acabada, al referir: “ya no quiero ser la chismosa de la maestra” y que, en otro espacio y otra circunstancia, no sería ese el sendero, que quisiera imprimir por voluntad en los otros.

Enseguida, Sara afirma que está aprendiendo mucho, pero reconoce que el espacio no le pertenece y sella su adhesión en una lógica simbólica de estar incompleta. En contraste Melissa observa una docencia que rompe la dualidad práctica y teórica que trae consigo, que es contraria a su propio ser docente. Por tanto, se ve castigada su novedad, cuando la mandan a la biblioteca a decorar botecitos. Arendt (1993), advierte que al recibir la novedad se corre el riesgo permanente de destruirlo, si tratamos de controlarlo todo, empeñándonos en decir a los recién llegados cómo deben ser. Por ello, Melissa prefiere adaptarse y ya no emprender algo nuevo, con la esperanza de que, al tener su propio grupo, no repetirá el mismo modelo. Se puede identificar en estas narraciones una hospitalidad frágil, dice Melich (2021), que la vida no tiene un manual de instrucciones, nos encuentra con otros a través de la vulnerabilidad, donde un ser de exterioridad: se constituye por relaciones y circunstancias. Somos seres en el mundo; somos seres relacionales, y eso es lo que nos hace frágiles.

Consideraciones finales

En las primeras conexiones de sentido: “me ve como su hija, me dio una capa con súper poderes, me corrige frente a todos” Se puede identificar lo que Blumer menciona (1982), que los sentidos que dan a las personas u objetos, surgen de las interacciones que tenemos con ellas. Por tanto, estos significados no son inherentes a ello. En estos tres fragmentos se pudo distinguir universos simbólicos interesantes. Primero, el de Arcoíris, al sentirse protegida cuando su docente titular menciona: “te veo como mi hija”, donde se despliega con esta afirmación, un sentido de protección y cobijo. Mientras que, para Sara, se encuentra con un símbolo de enunciación parecido: los súper poderes, atributos que le otorga su docente titular como habilidad excepcional, en este caso la libertad del ejercicio de la docencia, que tendrá a través del despliegue de sus prácticas profesionales que serán respaldadas por ella. En contraste con Melissa, cuyo símbolo de cobijo se va reduciendo en la medida que la dinámica avanza, donde la docente titular la corrige frecuentemente frente a los alumnos, por lo que se siente disminuida en su símbolo inicial de maestra. Todo ello, forma parte de los sentidos de hospitalidad empática de la escuela desde los docentes titulares.

En las segundas conexiones de sentido: “No aparentas ser maestra, me dejaron ese sentimiento de querer llorar, te aceptan mientras no hables”. Se puede distinguir lo que Blumer sostiene (1982), los sujetos se comportan de una manera determinada hacia otras personas u objetos, en función de los sentidos que les otorguen. Estos sentidos son totalmente subjetivos, y no tienen por qué estar de acuerdo a las normas sociales. Así, en Sara se le observa desde su apariencia con una relación simbólica que parece una niña y se pierde entre los alumnos. Mientras que, para Arcoíris, el resto del colectivo docente también notó su aspecto físico y el desarrollo de algunas estrategias socioemocionales que implementó en el patio escolar, que simbolizaron no eran tan importantes comparadas con otros campos formativos. Por otra parte, Melissa participó en el Consejo Técnico Escolar, donde sintió rechazo de una docente, por lo que prefirió dejar de mostrarse y resguardarse en un simbólico anonimato

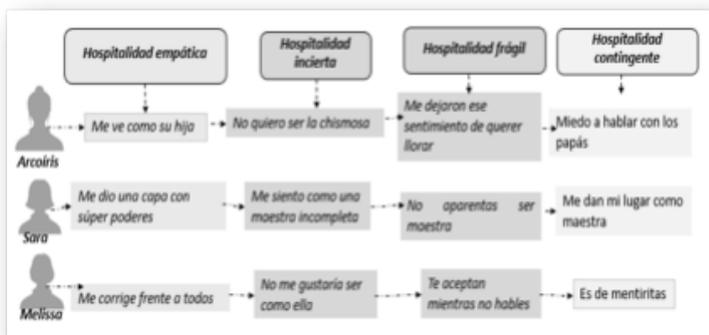
colectivo “mejor no hablar”. Así, se encontró una hospitalidad incierta.

En las terceras conexiones de sentido: “Es de mentiritas, me da mi lugar como maestra, tengo miedo al hablar con los papás”. Se puede identificar lo que Blumer refiere (1982), que los sentidos que dan a las personas u objetos, surgen de las interacciones que tenemos con ellas, donde las estudiantes normalistas al interactuar con los tutores se forman sus propias interpretaciones, comprenden las tensiones que se pueden encontrar con los actores que forman parte de la comunidad educativa y aprenden a moverse a través de una hospitalidad contingente, donde consideran importante instaurar nuevos comienzos, desde una generación a otra que transmite un mundo y también la posibilidad de otro comienzo.

Por último, se encontraron conexiones de sentido en: “no quiero ser la chismosa de la maestra, me siento como una maestra incompleta, no me gustaría ser como ella”. Se puede distinguir lo que Blumer sostiene (1982), los significados se construyen y modifican mediante un proceso interpretativo, que tiene lugar cuando una persona tiene que interactuar con lo que se va encontrando. En este proceso, la persona selecciona, transforma y organiza los significados, que le va otorgando a cada cosa. La primera simbolización surge en Arcoíris precedida por la adjetivación de chismosa, otorgada por los estudiantes cuando la docente titular le solicita información sobre algún incidente, por lo que reflexiona sobre su natalidad, en sus comienzos donde sus palabras y actos le hacen dejar una huella o una marca en los otros.

En seguida, Sara afirma que está aprendiendo mucho, pero reconoce que el espacio no le pertenece y sella su adhesión en una lógica simbólica de estar incompleta, como si estuviera en un proceso de fabricación, del cual refiere estar lista para tener a su propio grupo. En contraste con la simbolización de Melissa que se tensa al no coincidir con el modelo de docencia de su titular, al sostener que no le gustaría ser como ella. Así, se configuró esta última categoría de sentidos de la natalidad. Se presenta *ágrafamente* la organización de estas categorías en la siguiente figura.

Figura 1. Hospitalidades de las escuelas de práctica que reciben la novedad docente



Fuente: elaboración propia.

A partir de documentar estos sentidos, se analiza que la formación inicial esta fortalecida por un trayecto de práctica profesional. Sin embargo, la acción educativa en estos espacios; es frágil, porque es impredecible en los resultados que cada sujeto vive, puede surgir una hospitalidad empática, como lo que aconteció a Sara, que incluso simboliza que le otorgaron súper poderes. También, se pueden desplegar sentidos de protección, al verse acogida, con un símbolo orientado a la figura de la propia hija de la docente titular en Arcoiris.

Por otra parte, en este escenario confluyó el emplazamiento físico de los estudiantes normalistas y los roles de cada uno para configurar la escena en la que estos se expresaron y fueron interpretados. Por ello, la polifonía se encuentra en una hospitalidad incierta y a la vez contingente, donde la diferencia hizo ciertas marcas en la hospitalidad, no se identificó una hospitalidad plena, que hiciera posible el acondicionamiento de un espacio destinado al confort del habitar del huésped, porque la práctica profesional era irreversible, irrevocable, ya que a diferencia de un proceso de fabricación o de una tecnología, no es posible deshacer lo realizado, se trabaja con humanos y eso se distinguió en sentidos como: “no quiero ser la chismosa de la maestra, no quiero ser como ella y me da miedo hablar con los papás”, donde la práctica hace sus propios senderos, que surgen desde la reflexión constante del estudiante normalista, desde

su propia natalidad, su próximo nacer docente. Esta comprensión no le ofrece pautas concretas ni recetas, pero puede orientarse hacia una pedagogía del comienzo, porque de la práctica cabe esperar lo improbable o imprevisible, es inicio y es a su vez sorpresa, el comienzo de todo, donde tampoco se trata de fabricar al otro o de producirlo. La práctica es el lugar de la experiencia de la natalidad, donde se puede desplegar una pedagogía de la novedad docente.

Asimismo, después de este análisis se considera necesario insistir en la posibilidad de una apertura hospitalaria al otro en tanto compromiso con el otro, teniendo en cuenta su diferencia. Se pudo identificar que se encontraron diferentes tipos de hospitalidad: empática, incierta, contingente y frágil, sin duda, vínculos y lazos que se entrelazaron bajo un principio de hospitalidad, que hizo un recibimiento, sin reserva, ni cálculo, una exposición con límite al arribante. Las Escuelas Primarias no traicionaron este principio de hospitalidad. Incluso, protegieron y dieron consejos al visitante desde la promesa de contribuir a la formación del futuro docente.

Sin embargo, en otros aspectos la hospitalidad no fue tan efectiva, determinada o concreta para ponerla en funcionamiento. Por lo que, es necesario establecer condiciones que transformen estas hospitalidades de pacto vigilado en apertura de la novedad desde la protección de la individualidad docente, como refiere Arendt (1996), con la pérdida de la individualidad se pierde también toda posible espontaneidad o capacidad para empezar algo nuevo: desaparece cualquier sombra de iniciativa en el mundo (...) Pero al mundo le es consustancial la novedad. Tiene el anhelo, si no de lo absolutamente otro, por lo menos de lo modestamente otro, de lo posiblemente otro.

Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*, Paidós, Barcelona.
- _____. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*, Península, Barcelona.
- Bárceñas, F. (2002). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, Herder, Barcelona.
- Benhabib, S. (2006). *El Ser y el Otro en la ética contemporánea*, Gedisa, Barcelona.

- Bertely, M. (2002). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós.
- Blumer, H. (1982). El interaccionismo simbólico: perspectiva y método. Barcelona: Editorial Hora.
- Denzin, N. (1992). Symbolic Interactionism and Cultural Studies: The politics of interpretation. Oxford, Blackwell.
- Derrida, J. (2000). La hospitalidad. Trad. de M. Segoviano, Buenos Aires, De la Flor.
- Fierro, M., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós Mexicana.
- Goffman, E. (2009) [1959]. La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires: Amorrortou Editores.
- Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Paidós.
- Habermas, J. (1996). La inclusión del otro. Estudios de teoría política. Buenos Aires, Paidós.
- Heidegger, M. (1984). Caminos del bosque. Alianza editorial.
- Larrosa, J. (2004). La experiencia de la lectura. Barcelona: Paidós.
- Mélich, J. y Bárcenas, F. (2019). La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad, Buenos Aires. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina.
- Mélich, J.-C. (2021). La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario, Tusquets, Barcelona.
- Mercado, E. (2021). Acompañar al otro. Saberes y prácticas de los formadores docentes. Editorial Díaz de Santos.
- Plan de estudios (2018) Licenciatura en Educación Primaria. Aprendizaje en Servicio. Disponible en: <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Ramírez, J. Bravo, M y Sánchez F. (2019). La práctica docente de los formadores de profesores: una mirada de los alumnos en formación. Recuperado en Memoria CONISEN el 5 de junio 2022: <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P749.pdf>
- Steiner, G. (1991). Presencias reales, Barcelona, Destino.
- Vasilachis, I. (1992). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Villarreal, B. Martínez, M y Castelo, L. (2021). Acompañamiento en la práctica: percepciones de tutores de la UCLM y BYCENES. Recuperado en Memoria CONISEN el 3 de junio 2022: https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2657-1461-Ponencia-doc-_pdf

El estrés académico y su relación con el aprovechamiento escolar en alumnos de la ENRA

ELVIRA DE GUADALUPE ORTEGA CAMACHO
BRAULIO SANTAMARÍA MONTERO

Sin bienestar la vida no es vida;
solo es un estado de languidez
y sufrimiento.

FRANCOIS RABELAIS

Actualmente, el estrés afecta a niños y adultos, escolarizados y no escolarizados. Ante tal problemática, es necesario pensar y reflexionar como sociedad que estamos haciendo mal, pues las conductas de un sujeto estresado pudieran repercutir en la vida de todo ciudadano común, ya que actualmente, no se puede actuar de manera aislada, sino que todos, queramos o no, dependemos de nuestra comunidad.

Es cierto que hoy día se viven momentos distintos a hace algunas décadas y no podemos afirmar que estos tiempos sean mejores o peores a los anteriores, simplemente son distintos. Es por ello que necesitamos cambiar y adaptarnos a nuestra realidad actual. El estrés actualmente se ha disparado sin que podamos poner un freno o solución; y esta situación repercute de manera determinante en nuestros niños y jóvenes. La noticia del periódico *El Universal*, en el artículo escrito por Gámez (2019) *México, rey del estrés laboral*, con fecha 23 de octubre de 2019 menciona que “México es el país con el mayor índice de estrés laboral en el mundo, de acuerdo con datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS)”. Dicha situación es

preocupante, pues la vida cotidiana transcurre sin que el pueblo mexicano (quizás en su mayoría) conozca estas estadísticas.

El estrés es un fenómeno definido por la (OMS) como una “epidemia mundial”. Y la profesión de la docencia está dentro de la lista de las 8 profesiones con más estrés laboral. Los docentes en formación no están exentos de sufrir este fenómeno pues como lo analiza (Esteve, 2006) en el desempeño de los profesores noveles, se observan sentimientos de frustración y ansiedad al enfrentarse a demandas no aprendidas para ser resueltas. Las dificultades les acarrearán conflictos, y les ocasionan malestar, desequilibrio emocional y varias enfermedades.

La vida en las instituciones educativas desafortunadamente no está libre del estrés, denominado también estrés académico, el cual tiene su origen en el ámbito educativo. Aproximadamente, desde hace quince años es un tema de investigación en psicología clínica y educativa. De acuerdo con Mazo y Berrío (2011), el estrés académico es un tópico nuevo en las ciencias de la salud, por lo que aún no se ha propuesto su diagnóstico en el DSM-5 ni en la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE; OMS, 1992). No obstante, es de suma importancia su inclusión pues, siguiendo a Maturana y Vargas (2015), los síntomas asociados al estrés escolar suelen acompañar a cuadros adaptativos, ansiosos, conductuales y emocionales, convirtiéndose en un foco de atención relevante.

Actualmente, los alumnos del nivel licenciatura, futuros especialistas en educación básica, específicamente futuros docentes de nivel primaria demandan de profesores y conocimientos actuales y vanguardistas, así como de un contexto educativo actualizado, adecuado a su realidad y donde ellos puedan crecer académica, cognitiva y emocionalmente, para estar en condiciones cuando egresen, de poder aportar elementos valiosos para sus estudiantes.

Hoy en día, no podemos soslayar que en la escuela mexicana los alumnos sufren de estrés académico y es necesario atender dicha situación. Los estudiantes normalistas tampoco están exentos del estrés académico y es importante dar solución a esta problemática, por lo que es crucial revisar la cotidianidad que viven los alumnos en la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan (ENRA).

Mediante el trabajo de asesoría profesional, en donde se ha aplicado un diagnóstico, nos hemos percatado que los estudiantes de 2º grado de la ENRA de la generación (2020-2024), sufren de un estrés que preocupa a asesores y profesores en general. También hemos podido observar que no solo esta generación adolece de esta problemática, ya que se ha detectado que generaciones anteriores han obtenido estos mismos resultados en su diagnóstico inicial, sin dejar de mencionar que continuamente se atienden problemáticas de alumnos a consecuencia de su poca habilidad para hacer frente al estrés académico; desde docentes en formación que quieren desertar de la institución, hasta alumnos enfermos con problemas emocionales.

Dado que dicho fenómeno es continuo y no se ha investigado a fondo y a detalle y por ende se sigue reflejando generación con generación, se considera que es relevante revisar si existe una repercusión del estrés académico en el aprovechamiento escolar del estudiante normalista, pues, aunque pudieran existir algunos indicios que así lo denotan, lo cierto es que no se ha puesto el interés en investigar esta supuesta relación de manera minuciosa y precisa.

Ante tal panorama, surge la siguiente pregunta de investigación

¿Cómo repercute el estrés académico en el aprovechamiento escolar de los alumnos de 2º grado (generación 2020-2024) de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan?

El estrés es una enfermedad que se ha vuelto tendencia durante los últimos años y que ha repercutido bastante a las personas en este siglo XXI. Vivir alterados, corriendo, y al filo del consumismo, así como el trabajo bajo presión son algunos de los factores desencadenantes de esta enfermedad.

El ámbito educativo, desafortunadamente no está exento de este ritmo de vida tan agitado y estresante y es necesario tomar medidas precautorias y remediales para bajar la incidencia de estrés en profesores y alumnos; ya que, si bien es cierto que la escuela debe de dotar a los estudiantes de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la vida, esto no puede suceder si es que los

actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se encuentran en condiciones óptimas de salud emocional para desempeñar sus funciones de manera adecuada.

Continuamente padres de familia, profesores y la sociedad en general demandan a los estudiantes un aprovechamiento escolar alto, esto con la finalidad de que puedan estar a la altura de las demandas sociales que se requieren para vivir en estos tiempos de constante cambio, sin embargo, poco interés se pone a la salud emocional del alumno para alcanzar dicho aprovechamiento, por lo que resulta urgente y más que necesario revisar si existe una relación entre el estrés académico y el aprovechamiento escolar del alumnado.

Específicamente en la educación normal, al ser un nivel superior, tal y como lo menciona Arnett (2000) citado en Pulido, *et al.* (2011), el estrés escolar es mayor que en niveles anteriores y con ello resulta obligado investigar una posible relación entre el estrés académico y el aprovechamiento escolar del estudiante normalista, ya que al tratarse de futuros formadores de estudiantes de educación básica, la investigación cobra mayor relevancia pues se está en posibilidad de analizar una problemática que podría incidir en varios niveles educativos.

Es menester investigar si existe una repercusión del estrés académico con el aprovechamiento del docente en formación, pues solo así, se estará en posibilidad de tomar una postura sobre el trato y la cotidianidad académica que se debe de tener dentro y fuera de la escuela normal, principalmente en las actividades y tareas escolares que el profesorado propone para dar cumplimiento con los planes y programas de estudio, así como con la consolidación de los rasgos del perfil de egreso del estudiante normalista, al culminar con su formación docente inicial.

Así pues, con base a los resultados arrojados en la presente investigación, se podrá saber si es necesario o no, que el profesorado de la Escuela Normal replantee los trabajos y tareas académicas que solicitan a los estudiantes, así como sus exigencias y temporalidad para que los alumnos normalistas las entreguen, entre otros aspectos relevantes, inherentes a la práctica docente de los formadores de formadores.

En la investigación, como en la vida, nuestras acciones se guían por objetivos y preguntas. Es necesario establecer qué se pretende con la investigación, es decir, cuáles son sus objetivos. Con unas investigaciones se busca, ante todo, contribuir a resolver un problema en especial; en tal caso, debe mencionarse cuál es ese problema y de qué manera se piensa que el estudio ayudará a resolverlo. Otras investigaciones tienen como objetivo principal probar una teoría o aportar evidencias empíricas a favor de ella. Los objetivos deben expresarse con claridad y ser específicos, medibles, apropiados y realistas, es decir, susceptibles de alcanzarse. “Son las guías del estudio y hay que tenerlos presentes durante todo su desarrollo. Señalan a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad, pues son las guías del estudio”. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 37).

La presente investigación cuenta con los siguientes objetivos

Objetivo general: Analizar si el estrés académico repercute en el aprovechamiento escolar de los alumnos de 2º grado (generación 2020-2024) de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan.

Objetivos específicos: Identificar si el estrés académico repercute en el aprovechamiento escolar de los alumnos de 2º grado (generación 2020-2024) de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan y explicar si existe una relación entre el estrés académico y el aprovechamiento escolar de los alumnos de 2º grado (generación 2020-2024) de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014), la hipótesis indica lo que estamos buscando o tratando de probar y pueden definirse como explicaciones tentativas del fenómeno investigado formulado a manera de proposiciones. Las hipótesis no necesariamente son verdaderas; pueden o no serlo, pueden o no comprobarse con los hechos. Son refutables. Dentro de la investigación científica, las hipótesis son proposiciones tentativas acerca de la relación entre dos o más variables y se apoyan en los conocimientos organizados y sistematizados.

Para la presente investigación, se plantea la siguiente hipótesis

El estrés académico repercute en el aprovechamiento escolar de los alumnos de 2º grado (generación 2020-2024) de la escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan.

“El concepto de estrés se remonta desde el siglo XVII con los descubrimientos de Robert Hooke y Thomas Young en el área de la física, mismos que permiten dar un nuevo enfoque al término a partir del análisis de éste desde la perspectiva de otras ciencias”. (Álvarez, 1989 citado en Román y Hernández, 2011, p. 73). Desde este momento, se desarrollan una variedad de definiciones que explican qué es el estrés, no obstante, quien acuñó el término fue Hans Selye en 1936. En este sentido García y Orozco, (citados en Tolentino, 2009, p. 4), lo denominan como “un conjunto coordinado de reacciones fisiológicas ante cualquier forma de estímulo nocivo”.

Específicamente, el estrés académico, como su nombre indica, tiene su origen en el ámbito educativo. Aproximadamente, desde hace quince años es un tema de investigación en psicología clínica y educativa. De acuerdo con Berrío y Mazo (2011), el estrés académico es un tópico nuevo en las ciencias de la salud, por lo que aún no se ha propuesto su diagnóstico en el DSM-5 ni en la Clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE; OMS, 1992). No obstante, consideramos relevante su inclusión pues, siguiendo a Maturana y Vargas (2015), los síntomas asociados al estrés escolar suelen acompañar a cuadros adaptativos, ansiosos, conductuales y emocionales, convirtiéndose en un foco de atención relevante.

Caldera *et. al.* (2007) apuntan que el estrés académico es aquel que se genera como consecuencia de las demandas exigidas en el ámbito educativo y que afecta tanto a docentes como a estudiantes. Por su parte, Orlandini (citado por Barraza, 2004), concibe el estrés académico como una tensión excesiva durante el período de aprendizaje que se da tanto en el estudio individual como en el aula escolar, señalando que va desde los grados preescolares hasta la educación universitaria de posgrado.

Siguiendo a Martínez y Díaz (2007), el estrés académico se define como el malestar que sufre el estudiante como resultado de la presión

recibida por factores físicos o ambientales a la hora de afrontar la realidad educativa. Este complejo fenómeno implica la consideración de variables interrelacionadas: estresores académicos, experiencia subjetiva de estrés, moderadores del estrés académico y finalmente, efectos del estrés académico. Todos estos factores aparecen en un mismo entorno organizacional: la profesión docente en particular, este entorno sobre el que se centra esta investigación, representa un conjunto de situaciones altamente estresantes debido a que el individuo puede experimentar, aunque sólo sea transitoriamente, una falta de control sobre el nuevo ambiente, potencialmente generador de estrés y, en último término, potencial generador (con otros factores) del fracaso académico.

El estrés académico afecta a variables tan diversas como el estado emocional, la salud física o las relaciones interpersonales, pudiendo ser vivenciadas de forma distinta por diferentes personas. A partir de la revisión de los estudios sobre el estrés académico, podemos distinguir en éste tres tipos principales de efectos: en el plano conductual, cognitivo y fisiológico. Dentro de cada uno de estos tres tipos, encontramos a su vez efectos a corto y largo plazo.

En el plano conductual, Hernández, Pozo y Polo (1994) estudiaron cómo el estilo de vida de los estudiantes se ve modificado según se acerca el periodo de exámenes, convirtiéndose así sus hábitos en insalubres – exceso en el consumo de cafeína, tabaco, sustancias psicoactivas como excitantes e, incluso, en algunos casos, ingestión de tranquilizantes, lo que posteriormente, puede llevar a la aparición de trastornos de salud.

En el plano cognitivo, Smith y Ellsworth (citados por Muñoz, 2003) comprobaron que los patrones emocionales y de valoración de la realidad variaban sustancialmente desde un periodo previo a la realización de los exámenes hasta el momento posterior al conocimiento de las calificaciones. Por otro lado, los sujetos del estudio de Hill y colaboradores (citado por Gump y Matthews, 1999) percibieron subjetivamente más estrés dentro de la época de exámenes que fuera de ella.

Por último, respecto al plano psicofisiológico, son bien conocidos los trabajos que ponen de manifiesto la incidencia del estrés académico sobre problemas de salud; por ejemplo, Kiecolt-Glaser y

colaboradores (citado por Pellicer y Cols, 2002) informan de la supresión de células T y de la actividad de las células Natural Killers (NK) durante periodos de exámenes (situaciones percibidas como altamente estresantes) en estudiantes. Estos cambios son indicadores de una depresión del sistema inmunitario y, por tanto, de una mayor vulnerabilidad del organismo ante enfermedades.

Barraza (2007a) nos dice que de forma general, se pueden distinguir tres conceptualizaciones en relación con el estrés académico: aquellas centradas en los estresores, otras enfocadas en los síntomas y las definidas a partir del modelo transaccional del estrés. Este autor considera el estrés académico como un fenómeno psicológico y adaptativo que se manifiesta en el contexto académico cuando el estudiante se ve presionado por una serie de estresores (input). A su vez, dichos estresores causan un desequilibrio sistémico que revelan una serie de síntomas fisiológicos, cognitivos y conductuales; por ello, el estudiante pondrá en marcha una serie de estrategias de afrontamiento (output) para restablecer el equilibrio sistémico.

En lo referente al nivel universitario, estudiar el nivel superior significa tener propensión a desarrollar algún nivel de estrés que puede desencadenar problemas emocionales, cognitivos y fisiológicos. Según Barraza (2006), el estrés académico es un proceso sistémico, de carácter adaptativo y esencialmente psicológico. Las ciencias de la salud han sido reportadas como una de las ramas donde los estudiantes manifiestan mayores niveles de estrés, así la profesión de enfermería se considera estresante porque quienes la estudian y la practican son susceptibles de padecer altos niveles de estrés.

Para una institución educativa de nivel superior, como es el caso de las escuelas normales, resulta importante conocer los principales estresores académicos en sus estudiantes, dado que el estrés se ha asociado a las enfermedades crónicas, enfermedades cardíacas, fallas en el sistema inmune, ansiedad, dolores de cabeza, enojo, trastornos metabólicos y hormonales, depresión, tristeza; irritabilidad, descenso de la autoestima, insomnio, hasta con asma, alteraciones de la memoria y la concentración, afectando tanto a la salud como al rendimiento académico de los alumnos.

Cabe destacar, además, la baja existencia de investigaciones relacionadas con el estrés del estudiante; pese a ello, la mayoría de éstas informan de la incidencia del estrés académico en el aumento de problemas y trastornos psicológicos entre los estudiantes. Castillo, Chacón de la Cruz y Díaz-Véliz (2016), evidencian que entre las manifestaciones emocionales más frecuentes en los jóvenes universitarios se encuentran el estrés, la ansiedad y la depresión, en respuesta a las exigencias académicas y estresores a los que se encuentran expuestos constantemente.

Por otro lado, Dumont, LeClerc y Deslandes (2003) proponen que la existencia de niveles moderados de estrés puede afectar a la habilidad de logro de los estudiantes. Además, se evidencia la preocupación constante que experimentan los estudiantes, especialmente, en los momentos previos a las evaluaciones. “Ciertamente, los estudiantes otorgan a los exámenes un peso muy importante, constituyendo uno de los principales estresores académicos”. (Evans y Kelly, 2004, citados por Franco, 2016, p. 88).

Martínez y Díaz (2007) señalan que el problema del estrés académico reside en las demandas de la vida moderna, más preocupada en la obtención de resultados al margen de sus consecuencias sobre la calidad de vida. Siguiendo a Barraza (2008), este hecho ocurre debido a la valoración cognitiva que el propio sujeto hace sobre las exigencias que plantea la situación académica estresora.

Desde esta perspectiva, el afrontamiento se considera como un proceso dinámico, de carácter cognitivo y conductual, dirigido a activar los recursos necesarios para hacer frente a las demandas externas o internas. Para entender cómo se forja el estrés académico y las herramientas que emplea el estudiante para hacerle frente, nos basaremos en el modelo Sistemático Cognoscitivo del estrés académico formulado por Barraza (2006).

Como podemos ver, resulta necesario revisar a detalle el modelo sistemático cognoscitivo del estrés académico, para tener datos más precisos sobre este tema.

Respecto al aprovechamiento escolar, Quiroz, Segovia y Vázquez, (1997) explican a éste como el mejor esfuerzo que ofrece un alumno para aprender en base a sus capacidades, pudiendo llegar a desarrollar

enormes potencialidades que lo pondrán en una situación ventajosa para la resolución de los problemas que la vida le presente.

El término rendimiento escolar puede entenderse como sinónimo de aprovechamiento escolar. García (1979) menciona que el aprovechamiento escolar consiste en la puntualización de los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, y valores que principalmente a los ojos de los estudiantes pudiesen resultar deseables, interesantes, sugerentes, viables, significativos y por lo mismo, susceptibles de ser aprendidos, mediante la enseñanza de una ciencia o disciplina.

En este mismo sentido Viesca (1981), indica que los términos aprovechamiento y rendimiento tienen el mismo significado, ya que en el campo educativo se emplean indistintamente. Para la presente investigación, se retoma el concepto de aprovechamiento escolar y como su indicador se considerará a las calificaciones.

Para Gimeno (1985), las calificaciones escolares son un reflejo del rendimiento escolar desarrollado por los alumnos, durante algún tiempo en una determinada institución escolar. Desde la visión de Sandoval (2002) las calificaciones son concebidas como una medición individual de los conocimientos, habilidades, las destrezas y en general, de los propósitos contenidos de los planes y programas de estudio, por lo que se recomienda que estas sean producto de una evaluación permanente. También para las autoridades las calificaciones expresan el grado de aprovechamiento del nivel.

El enfoque que sustenta esta investigación es de corte cuantitativo de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) este utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías. El tipo de estudio es correlacional, pues los estudios de este tipo “asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población. Además, tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables. En este caso la investigación versa en dos variables a medir: el estrés académico y el aprovechamiento escolar.

Hernández, Fernández y Baptista (2014) aluden que para el proceso cuantitativo, la muestra es un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población. El investigador pretende que los resultados encontrados en la muestra se generalicen o extrapolen a la población.

La muestra de la presente investigación estuvo conformada por 38 estudiantes de segundo grado de la licenciatura en educación primaria generación (2020-2024), de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan, ubicada en av. Puebla s/n, col. Coaxusco, localidad de los Reyes, municipio La Paz, Estado de México, al oriente de la entidad. El tipo de muestreo que se utilizó fue no probabilístico, recordando que “en las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador”. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 361). Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación.

Para reunir los datos se administró el Inventario Sistemático Cognoscitivo de Estrés Académico-segunda versión (SISCO SV-21 según su abreviatura). El autor de este inventario es el profesor e investigador Arturo Barraza Macías en el año 2018. Este instrumento propuesto por Barraza (2018) está constituido por 23 ítems distribuidos de la siguiente manera:

Un ítem de filtro que, en términos dicotómicos (si-no), permite determinar si el encuestado es candidato o no a contestar el inventario. En caso de que el investigador lo considere puede utilizar este dato para reportar el nivel de presencia del estrés académico en la población encuestada.

Un ítem que, en un escalamiento tipo Likert de cinco valores numéricos (del 1 al 5 donde uno es poco y cinco mucho), permite identificar el nivel de intensidad del estrés académico. Este dato el investigador lo puede utilizar como variable mono ítem para medir la intensidad del estrés o, en su defecto, eliminarlo.

Siete ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia en que las demandas del entorno son valoradas como estímulos estresores.

Siete ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia con que se presentan los síntomas o reacciones ante un estímulo estresor.

Siete ítems que, en un escalamiento tipo Likert de seis valores categoriales (nunca, casi nunca, rara vez, algunas veces, casi siempre y siempre), permiten identificar la frecuencia de uso de las estrategias de afrontamientos.

El cuestionario fue diseñado para ser auto administrado y puede ser aplicado de manera individual o grupal, en este caso se aplicará de manera virtual, mediante un formulario e individual y tuvo una duración sin tiempo limitado para su resolución y su aplicación duró entre 20 y 25 minutos.

En cuanto a las propiedades psicométricas, este instrumento reporta las siguientes propiedades psicométricas:

- a) Confiabilidad: el inventario en su totalidad presenta una confiabilidad en alfa de Cronbach de .85. La dimensión de estresores presenta una confiabilidad de .83; la de síntomas presenta una confiabilidad de .87; y la de estrategias de afrontamiento una de .85. Todas ellas también en alfa de Cronbach. Todos estos niveles de confiabilidad pueden ser considerados muy buenos de acuerdo con la escala de valores propuesta por DeVellis (2011) y al ser el alfa de Cronbach un procedimiento basado en la consistencia interna se puede afirmar la homogeneidad de los ítems con relación al constructo “estrés académico” que los integra.
- b) Análisis de consistencia interna: los resultados muestran que todos los ítems correlacionaron positivamente ($p < .01$) con el puntaje global obtenido por cada encuestado, siendo el valor r de Pearson menor de .280 y el mayor de .671; así mismo, cada ítem correlaciona de manera positiva ($p < .01$) con el puntaje obtenido, en su dimensión correspondiente, por cada

encuestado, siendo el valor r de Pearson menor de .662 y el mayor de .801 Este resultado confirma la homogeneidad de los ítems alrededor del constructo “estrés académico” y la direccionalidad única de los ítems.

- c) Análisis de grupos contrastados: los resultados muestran que todos los ítems permiten discriminar ($p < .01$) entre los alumnos que presentan un nivel bajo de estrés de los que presentan un nivel alto; así mismo permiten discriminar ($p < .01$) entre una baja y alta presencia de cada uno de los componentes sistémico procesuales del estrés.

El Análisis Factorial Exploratorio permitió identificar tres factores que explican el 47% de la varianza total; estos tres factores se corresponden con los componentes sistémico-procesuales que establece el Modelo Sistémico Cognoscitivista: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

El cuestionario se aplicó de manera virtual ya que es una manera más eficaz de obtener la información. Dicho cuestionario se administró el 07 de junio de 2022, mediante un formulario a estudiantes de segundo grado de la licenciatura en educación primaria generación (2020-2024), de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan; para esto se contó con la autorización de los directivos, después de que se les explicaran las características de la investigación a realizar; la aplicación tiene una duración de aproximadamente 15 minutos.

Con el objetivo de asegurar la participación de los estudiantes se realizaron las siguientes acciones:

1. Se reunió a los alumnos de segundo grado en su aula para informarles en qué consistía el cuestionario y con qué finalidad se aplicaría. Se puso especial énfasis sobre el carácter anónimo, confidencial y voluntario de su participación.
2. Las indicaciones sobre el carácter voluntario, anónimo y confidencial de la respuesta de este cuestionario, están escritas en la presentación del cuestionario.
3. En el cuestionario no se les solicito su nombre.

Siguiendo la metodología y una vez aplicado el instrumento de recolección de datos, nos damos cuenta mediante los baremos de interpretación, que existe un estrés de moderado a severo, ya que se tomó en cuenta el baremo indicativo centrado en el valor teórico de la variable.

Así pues, podemos percibir que en la tercera dimensión, de estresores, los alumnos tienen un estrés severo, esto quiere decir principalmente que las tareas escolares, actividades y forma de trabajo de los profesores son la causa primordial que genera estrés en los estudiantes. De acuerdo con el baremo indicativo, en esta dimensión los alumnos denotan tener un nivel severo de estrés, ya que el porcentaje arrojado mediante la media aritmética fue de 84.6%, lo que denota que ellos perciben sobrecarga de tareas, un exagerado nivel de exigencia del profesorado, tiempo limitado para realizar las actividades, así como poca claridad en las evaluaciones y en las instrucciones para realizar las mismas.

La dimensión de estresores nos denota que a pesar de que el trabajo se desarrolló en línea, los estudiantes mostraron niveles moderados y elevados de estrés y en ninguna dimensión mostraron un nivel leve; de esta manera queda claro que los estudiantes normalistas sufrieron de estrés durante el ciclo escolar 2021-2022.

Ahora bien, si tomamos en cuenta el aprovechamiento escolar de los alumnos de 2º grado de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan, este, en términos generales fue bueno ya que el promedio general es de 9.1. Al superar el 9.0 podemos determinar que su aprovechamiento es alto, además de que no se tienen reprobados. Al revisar este tipo de resultados, hay que tomar en cuenta que por la pandemia de covid-19, no se permitió reprobado a los alumnos por las políticas educativas de flexibilidad que las autoridades implementaron, ya que muchos estudiantes y maestros perdieron a varios familiares o no tenían los medios electrónicos necesarios para trabajar en línea, su internet en casa no era el más adecuado o carecían de él.

Cabe señalar que el realizar en coeficiente de correlación de Pearson, en las dos variables que son el aprovechamiento y las dimensiones 3, 4 y 5 del instrumento Inventario Cisco Sv-21, podemos encontrar que en la dimensión 3 hay una correlación

inexistente y muy cercana a cero (0.008), lo cual nos indica que al estar muy cercana a cero se aproxima más a que casi no hay correlación entre las dos variables de estudio.

Esto, posiblemente se dio por lo antes mencionado, pues probablemente los promedios generales de los estudiantes se vieron influidos por las decisiones de reprobar lo menos posible a los alumnos.

En cuanto a la dimensión de los síntomas del estrés se encontró que los datos generados para el ítem número uno de este apartado, que es fatiga crónica (cansancio permanente), reflejan que el 52.6% de los estudiantes siempre se sienten fatigados, mientras que el 26.3 % de los docentes en formación casi siempre se sienten cansados. Ningún estudiante afirma no sufrir de cansancio crónico o que rara vez tienen esta problemática. Puede resultar preocupante la cantidad de alumnos que sienten un cansancio permanente pues, aunque no se vea reflejado en el aprovechamiento escolar inmediato a la larga podría traer problemas de salud y escolares.

Por otro lado, al preguntar a los estudiantes normalistas si han presentado sentimientos de depresión y tristeza, cuando están estresados se puede observar que el porcentaje es variado, aunque predomina el rubro de casi siempre con un 15.8%, y en el rubro de siempre 39.5%. Este resultado nos indica que varios alumnos al sentir el estrés académico se deprimen o entristecen, lo cual puede traerles problemas de memoria, cambios de humor, fatiga, pérdida del apetito, problemas de sueño, entre otros y estas situaciones no son adecuadas para propiciar un buen aprovechamiento escolar. En contraste a lo anterior, los jóvenes que a pesar del estrés no presentan este tipo de sentimientos, rara vez o casi nunca, tendrán un mejor manejo de esta tensión, se sentirán menos indefensos y tendrán más alternativas al responder a este; tendrán mayor oportunidad de obtener calificaciones satisfactorias y llevar una vida más saludable.

Respecto al ítem que hace referencia al estado de ansiedad, angustia o desesperación que pudieran sentir los estudiantes cuando están estresados la estadística fue la siguiente 18 (47.4%) alumnos siempre sienten esta ansiedad y 11 casi siempre (28.9%) y solo 9 alumnos algunas veces lo ha vivido (23.7%).

Es importante observar que el porcentaje de jóvenes que sienten una ansiedad o angustia continuamente es alto lo cual a la larga puede desarrollar trastornos en tiempos prolongados y estados emocionales inadecuados para el bienestar del individuo en general.

Tocante a problemas de concentración 39.5% de los estudiantes respondió siempre, 34.2% casi siempre y 18.4 algunas veces. Pocos jóvenes son los que rara vez les ha sucedido o casi nunca. La situación para los estudiantes que tienen problemas de concentración es que les costará poner la atención adecuada tanto para tareas cotidianas como para actividades escolares. Como consecuencia posiblemente habrá bajo rendimiento escolar.

Los resultados en el ítem cinco corresponden al sentimiento de agresividad o aumento de irritabilidad que puede generarse por el estrés los resultados son los siguientes 7 estudiantes tienden a ser agresivos cuando están estresados, 11 casi siempre, 10 algunas veces, 7 rara vez han tenido este sentimiento y 3 estudiantes no han encontrado relación entre el estrés y el sentimiento de agresividad.

Es importante reconocer que la agresividad o irritabilidad traerán problemas personales, familiares y sociales pues al no canalizar adecuadamente este estado emocional puede tornar a la persona de manera hostil, iracundo e intolerante no permitiendo la sana convivencia que se requiere en todo contexto social como por ejemplo la escuela.

En relación con los conflictos o tendencia a polemizar o discutir se generó el resultado siguiente: el 18.4% de los alumnos considera que rara vez llegan a conflictuarse cuando se sienten estresados 18.4 % casi nunca, 7.9 nunca, 13.2% algunas veces han tenido ese tipo de desacuerdo 18.4% casi siempre y 23.7% afortunadamente no tienden a discutir.

La última reacción de esta dimensión es la referente al desgano en la realización de labores escolares el porcentaje más alto corresponde al rubro de siempre con 47.4% seguido de algunas veces con 23.7% y de casi siempre con 18.4%, los porcentajes menores pertenecen a la sección de rara vez y casi nunca. En general se puede observar que los docentes en formación al experimentar esa tensión física y emocional tienden a sentir apatía, desinterés, flojera y tedio por la realización de

las labores escolares, que podría ser un desencadenante del abandono de estas actividades y a la larga de la deserción escolar.

Al realizar en coeficiente de correlación de Pearson, en la dimensión 4 del Inventario Cisco Sv -21, encontramos que hay una correlación débil, ya que es $r = 0.144$, lo cual nos indica, al igual que en la dimensión 3, que esta es muy leve y al estar muy cercana a cero se aproxima más a que casi no hay correlación entre las dos variables de estudio.

Los estudiantes normalistas como cualquier alumno de nivel superior han desarrollado ciertas estrategias para afrontar el estrés que les generan las demandas escolares y no solo estas, sino muchas otras demandas en su vida cotidiana. Es necesario saber entonces ¿con qué frecuencia utilizan ciertas acciones para enfrentar este sentimiento de tensión física o emocional?

Al observar el comportamiento en las gráficas de esta dimensión, se puede deducir que los estudiantes en su mayoría utilizan las estrategias de afrontamiento sugeridas en el inventario, tales como concentrarse en resolver la situación que les preocupa estableciendo soluciones concretas para resolverlas, analizando los pros y contras de la toma de soluciones, tratando de mantener el control de sus emociones, independientemente de si se sienten estresados, recordando aprendizajes previos similares que le permitan al docente en formación solucionar adecuadamente la problemática en turno.

Es importante destacar que cierto porcentaje de jóvenes elabora un plan para enfrentar el estrés y continuar con sus tareas, así como también intentan obtener lo positivo de la situación que les preocupa. Algo que llama la atención son las respuestas de los estudiantes que están dentro del rubro de nunca, casi nunca o rara vez, por ejemplo, aquellos que no pueden mantener el control sobre sus emociones, pues al no haber control de emociones reaccionarán de manera no adecuada, de forma impulsiva y sin pensar, podrían deprimirse ante situaciones estresantes, sin duda todo esto influirá en su formación académica. Si el alumno no se concentra y busca soluciones adecuadas para la situación que le preocupa, analizando y elaborando un plan para enfrenar sus situaciones estresantes e intentando ser resiliente, será difícil para él tener éxito en cualquier ámbito ya sea familiar, social o escolar en el que se desenvuelva.

Al realizar en coeficiente de correlación de Pearson, en la dimensión 5 del Inventario Cisco Sv-21, encontramos que existe una correlación negativa de $r = -0.249$, y esta como tal, corresponde a una correlación inversa débil, y al ser muy mínima y cercana a cero, por lo tanto se reafirma, al igual que en las otras dos correlaciones, que no existe una correlación entre las variables estrés académico y aprovechamiento escolar.

La realización del presente trabajo nos da la posibilidad de responder varios puntos importantes, primeramente se pudo identificar, contestar y analizar la pregunta de investigación, en donde se está en calidad de poder afirmar que no existió relación entre el estrés académico y el aprovechamiento escolar de los alumnos de 2º grado (generación 2020-2024) de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan.

Al analizar el instrumento, el contexto y la temporalidad de la investigación, es primordial mencionar que aunque se comprobó que no existe relación entre el estrés académico y el aprovechamiento escolar de los alumnos de 2º grado, se pudo observar que existe la presencia severa de dicho padecimiento en la población encuestada, ya que en el ítem de filtro todos los docentes en formación fueron candidatos a responder el cuestionario y la respuesta de los 38 estudiantes (100%) fue afirmativa; con ello, corroboraron que habían tenido momentos de preocupación o nerviosismo durante el transcurso del semestre.

Por otro lado el nivel de intensidad de estrés que muestran los jóvenes en la escala de tipo Licker donde 1 es poco y 5 mucho, permitió observar que el 86.8% refiere el nivel más elevado de estrés académico es decir el número 5. Por tal situación es de observancia mirar el grado e intensidad del estrés pues aunque no repercute en el aprovechamiento escolar, sabemos que en el ámbito psicológico, emocional y físico si lo hace. También es relevante mencionar que estamos viviendo una “nueva normalidad”, producto de la pandemia del virus Sars Cov-19 (Covid 19) que desafortunadamente llegó para quedarse. Esto pareciera irrelevante, sin embargo, repercutió en demasía, ya que al momento de solicitar al área de control escolar de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan los cuadros de calificaciones finales de los alumnos, para corroborar su

aprovechamiento académico durante el ciclo escolar 2021-2022, se pudo observar que no había alumnos reprobados y que casi todos los alumnos tenían promedios altos o muy altos. Al cuestionar al responsable del área, nos mencionaba que esto se debía a que las políticas educativas nacionales y estatales del momento, exhortaban al profesorado de todos los niveles a ser flexibles y comprensivos en cuanto a la reprobación, ya que al estar ante un hecho inédito de emergencia sanitaria a nivel mundial, debíamos ser tolerantes y apoyar a los estudiantes. Por ello, los docentes tenían que buscar a como diera lugar a los alumnos que no hubiesen entregado trabajos o actividades escolares, y buscar estrategias que permitieran apoyar al alumnado en estos difíciles momentos.

De la mano con la pregunta de investigación, queda rechazada la hipótesis de investigación, en donde, en un primer momento, se pensó que existía una relación o repercusión entre las variables de estudio: estrés académico y aprovechamiento escolar, sin embargo, el hecho de que en esta investigación no haya existido correlación entre ambas variables queda evidenciado que los docentes en formación de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan están padeciendo niveles de estrés severo y que de continuar así, podría desembocar en repercusiones más graves para su salud, pues como quedó demostrado, en 2 dimensiones se evidenció que los estudiantes padecen de un severo estrés y en una de ellas un estrés moderado.

Es menester atender esta problemática y no subestimar sus consecuencias, ya que como lo menciona la Organización Mundial de la Salud por sus siglas OMS (1992), el estrés es la epidemia mundial del presente, trayendo grandes daños a la salud física, emocional y mental de los seres humanos, tales como hipertensión, jaquecas, baja de defensas, problemas para conciliar el sueño, irritabilidad, ansiedad, depresión, obesidad, por mencionar algunos.

Respecto a los objetivos, cabe señalar que estos fueron atendidos ya que, en un primer momento, se analizó el objetivo general y, contrario a lo que se pensaba, el estrés académico no repercutió en el aprovechamiento escolar de los alumnos normalistas; en cuanto a los objetivos particulares también se pudieron explicar e identificar por qué no hubo relación entre las variables de estudio.

Una vez que se identificó que existen niveles altos de estrés en los alumnos normalistas, se sugiere buscar las estrategias para hacer frente a esta problemática. Si bien es cierto que las tareas y trabajos escolares son fundamentales para la formación de los futuros maestros de educación básica de nuestro país, la salud mental, emocional y física también lo es, ya que un profesor estresado no atenderá de manera adecuada a sus alumnos, por lo que de poco sirve tener excelentes notas si tu salud es mala y tus niveles de estrés se encuentran altos.

Rodríguez, Guevara y Viramontes (2017) mencionan que un docente estresado incurre en eventos de irritabilidad excesiva, por detalles muy simples, así mismo denotan cansancio y son conflictivos con sus colegas. Los alumnos que tienen este tipo de profesores tienden a sentirse agobiados, ridiculizados e incluso agredidos física, verbal y psicológicamente. Este estrés crónico se vincula con un sentimiento de incompetencia personal, profesional y colectiva, provocando una crisis de eficacia percibida. Las consecuencias del estrés excesivo no solo se limitan a la salud física y mental de los afectados, sino que también tienen importantes repercusiones en la organización escolar a la cual pertenezcan.

Ante tal panorama se sugiere tomar en cuenta los siguientes puntos para prevenir y afrontar el estrés académico en el estudiante normalista:

Cuidar el sueño, estableciendo un horario fijo para ir a dormir y para despertarse. Es importante tener de 7 a 8 horas de sueño diario, esto permitirá tener mayor concentración y atención.

Utilizar diversas técnicas de estudio. Se sugiere manejar diversas estrategias para organizar la información. Todos tenemos diferentes maneras de aprender, por ejemplo tomar pequeños descansos cuando se estudie. Es bueno dejar descansar la mente cuando se está trabajando; planificar con anticipación. La organización día a día y de las actividades es muy importante para evitar el estrés, tomarse un tiempo para realizar actividades que se disfruten en los ratos libres, como leer, ver una película, bailar, cantar, pintar, etc.

Es importante también organizar un ambiente adecuado para estudiar. Evitar estudiar en la cama, se debe tener un espacio iluminado, ordenado y cómodo para estar enfocado. Se recomienda

dejar el celular y ponerlo en silencio cuando se va a estudiar; realizar alguna actividad física, como correr, hacer yoga, entre otras, estas ayudarán a la oxigenación corporal y no descuidar la alimentación, procurar comer frutas, verduras y alimentos bajos en grasa, incluyendo en la dieta mucha agua para mantenerse hidratado.

Aunque es imposible evitar estresarse al 100%, como podemos ver, siempre existen estrategias que nos ayudarán a reducirlo. Cabe señalar, que el estrés no es exclusivo del ámbito educativo y que puede aparecer en cualquier momento de nuestra vida cotidiana. Lo importante es aprender a manejarlo y a controlarlo para tener una mejor calidad de vida, logrando así un bienestar.

Referencias

- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de posgrado. *Revista Electrónica Psicología científica.com*, 6 (2).
- _____. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 9 (3), 110-129.
- _____. (2007a). Estrés académico: un estado de cuestión. *Revista Electrónica Psicología científica.com*, 9 (2).
- _____. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26 (2), 270-289.
- _____. (2018). Inventario sistémico cognoscitivista para el estudio del estrés académico. Segunda versión de 21 ítems. México: Ecorfan.
- Berrío, N. y Mazo, R. (2011). Estrés académico. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 3 (2), 65-82.
- Caldera, J., Pulido, B. y Martínez, M. (2007). Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos. *Revista Educación y Desarrollo*, 7, pp. 77-82. Recuperado de: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf
- Castillo, C., Chacón de la Cruz, T; y Díaz-Véliz, G. (2016). Ansiedad y fuentes de estrés académico en estudiantes de carreras de la salud. *Investigación en Educación Médica*, 5 (20), 230-237.

- Dumont, M., LeClerc, D; y Deslandes, R. (2003). Personal resources and psychological distress in association with the school performance and stress of fourth secondary students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 35 (4), 254-267.
- Esteve, J. (2006). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós Editorial.
- Franco, V. (2016). *La medición del estrés en contextos académicos en estudiantes universitarios [Tesis doctoral no publicada]*. A Coruña, España: Universidad de Coruña.
- Gámez, A. (23 de octubre de 2019). *Rey del estrés laboral*. El Universal. <https://www.eluniversal.com.mx/cartera/tu-cartera/mexico-rey-del-estres-laboral>
- García, F. (1979). *La evaluación en la educación*; en: *Revista Perfiles Educativos*. México: CISE- UNAM.
- Gimeno, J. (1985). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Pax-México. Gómez Alberto. "México, rey del estrés laboral". El Universal. 23 de Octubre del 2019. Pág. 28.
- Gump, B. y Matthews, K. (1999). Do background stressors influence reactivity to and recovery from acute stressors? *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 469-494.
- Hernández, J., Pozo, C. y Polo, A. (1994). *La ansiedad ante los exámenes. Un programa para su tratamiento de forma eficaz*. Valencia: Promolibro.
- Hernández, R., Fernández, C; y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México: McGraw-Hill.
- Martínez, E. y Díaz, D. (2009). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2). 11-22. Recuperado a partir de: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/articloe/view/687>
- Maturana A; y Vargas, A. (2015). *El estrés escolar*. *Medical Clínica Condes*, 26 (1) 34-41.
- Muñoz, F. (2003). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. Huelva: Publicaciones Universidad de Huelva.
- Organización Mundial de la Salud (1992). *Clasificación internacional de las enfermedades, trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Méditor.

- Pellicer, O., Salvador, A. y Benet, I. (2002). Efectos de un estresor académico sobre las respuestas psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema*, 14, 317- 322.
- Pulido, M., Serrano, M., Valdés, E., Chávez, M., Hidalgo, P. y Vera, F. (2011). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista Psicología y Salud*, 21 (1), pp. 31-37. Recuperado de <http://www.uv.mx/psicysalud/psicysalud-21-1/21-1/Marco-Antonio-Pulido-Rull.pdf>
- Quiroz, A. Segovia, E y Vázquez, C. (1997). La disciplina y su influencia en el rendimiento escolar. México: Tesis. Lic. En Educación básica. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 144. Sistema de Educación a Distancia.
- Rodríguez, Guevara, Viramontes y Anaya. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Rev. Investig.educ.REDIECH. VOL.8, NO. 14, P. 45-67.*
- Román y Hernández. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14(2), 1-14.
- Tolentino, S. (2009). Perfil de estrés académico en alumnos de licenciatura en Psicología, de la Universidad Autónoma de Hidalgo en la Escuela Superior de Actopan. Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología, Escuela Superior de Actopan Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado: de http://www.uaeh.edu.mx/nuestro_alumnado/esc_sup/actopan/licenciatura/Perfil%20de%20estres%20academico%20en%20alumnos.pdf
- Viesca, M. (1981). Líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar, p. 28 *Revista perfiles educativos*. México: CISE- UNAM, n°14.

Tipología textual en la Licenciatura en Educación Primaria

MICAELA ORTEGA SOLÓRZANO¹

ANA CAROLINA CUPICH OLIVARES²

La escritura es esencial en la enseñanza de las escuelas, por ser una herramienta para el aprendizaje; es parte del trabajo intelectual de las diversas disciplinas, además un medio de comunicación e información del conocimiento. La escritura académica, la del nivel superior, tiene como características propias: la crítica, la objetividad, la precisión, la claridad y la fluidez. Está destinada a un tipo específico de lectores, que comparten el mismo interés o profesión o un campo de investigación específico de conocimientos.

En el nivel superior, los escritos tienen diferentes propósitos, lo que se traduce en diferentes formas y estilos de documentos: informes de investigación, tesis, artículos científicos, ensayos y libros. Esta investigación está enfocada al reconocimiento de una tipología textual en el nivel superior de formación de maestros, porque tienen un enorme potencial en el desarrollo de habilidades y conocimientos de acuerdo con García, (2004), Anguiano, et. al. (2014) y Ángulo (2013), y por ende en el desarrollo profesional.

Al entrar a la Escuela Normal, el estudiante ingresa a una cultura de lectura y escritura propias del nivel superior; donde se espera que desarrolle habilidades intelectuales como analizar, justificar, demostrar, debatir, comparar, reflexionar y persuadir en torno al

¹ Docente investigador integrante del CAEF “Lindes Epistémicos en la Formación Docente” de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan.

² Docente integrante del CAEF “Procesos Educativos Innovadores” de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Durango.

conocimiento de las distintas disciplinas de la profesión: Psicología, Sociología, Pedagogía, etc.

Estamos hablando de un contexto académico sobre una profesión; por tanto, el tipo de textos de esta investigación es de tipo académico; y los definimos como un tipo cuyo rasgo esencial es la exhibición razonada del pensamiento, para emitir el punto de vista del autor; y consecuentemente la presencia de su fuerza argumentativa.

Los autores revisados coinciden en que la escritura académica es una estrategia de aprendizaje que tiene distintas funciones; para García (2004) “es adecuada para iniciar al alumno en la reflexión humanística y científica”, (p. 58). En el mismo sentido López, J. y Miranda, R. (comps). (2018), mencionan que la escritura académica es apropiada para “ampliar los horizontes intelectuales y en esa medida intervenir asertivamente en el escenario académico” (p. 25).

Por lo que se refiere a la tipología textual iniciaremos haciendo una breve reflexión sobre el concepto de texto; un resumen, una conclusión, la exposición del maestro, la conversación, un reporte de lectura, una carta, un debate, una narración, un ensayo ¿son textos? De acuerdo con el sentido actual del concepto, todos los anteriores lo son, porque “texto significa cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación” (Cassany, et. al., 2001, p. 313).

Para Bernárdez (1982), el texto tiene tres características fundamentales: Un carácter comunicativo, es una acción o actividad que se realiza con un propósito comunicativo. Un carácter pragmático, que se inserta en una situación concreta, con interlocutores, objetivos y referencias contextuales. Y un carácter estructurado; porque tiene un orden y reglas propias, que garantizan el significado y claridad del mensaje y el éxito de la comunicación.

Al referirse a tipos de texto o tipología textual, se apunta a una clasificación y designación de textos a partir de ciertos criterios y características compartidas. Algunos criterios para una determinada tipología serían: por su uso social y escolar, por su función o por su trama; además éstos se entrelazan, como se muestra en el cuadro 1 y son los que predominan en la escuela y la sociedad.

Los textos de trama narrativa tienen como función principal la representación, muestran hechos o acciones en una secuencia causal

y temporal; los aspectos temporales y verbales son importantes en la organización de la narración.

Cuadro 1. Tipología textual

TRAMA	FUNCIÓN	INFORMATIVA	EXPRESIVA	LITERARIA	APELATIVA
DESCRIPTIVA		<ul style="list-style-type: none"> ○ Definición ○ Nota de enciclopedia ○ Informe de experimento 		<ul style="list-style-type: none"> ○ Poema 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aviso ○ Folleto ○ Afiche ○ Recetas ○ Instructivos
AGUMENTATIVA		<ul style="list-style-type: none"> ○ Artículo de opinión ○ Monografía 			<ul style="list-style-type: none"> ○ Aviso ○ Folleto ○ Carta ○ Solicitud
NARRATIVA		<ul style="list-style-type: none"> ○ Noticia ○ Biografía ○ Relato Histórico ○ Carta 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Carta 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cuento ○ Novela ○ Poema ○ Historieta 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aviso ○ Historieta
CONVERSACIONAL		<ul style="list-style-type: none"> ○ Reportaje ○ Entrevista 		<ul style="list-style-type: none"> ○ Obra de teatro 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aviso

Fuente: Kaufman y Rodríguez, 1998, p. 27.

La descripción, presenta especificaciones y características de personas, objetos o procesos, por medio de una selección de rasgos distintivos; los sustantivos y adjetivos son importantes en la elaboración de este tipo de escritos.

En el texto con trama conversacional, la interacción lingüística entre distintos participantes en una situación comunicativa y con turnos de intervención, es lo fundamental; las formas pronominales son relevantes.

Finalmente, la trama argumentativa, tiene como función principal la apelativa; es decir, comenta, explica, demuestra o confronta ideas, conocimientos, opiniones, creencias o valoraciones. Emplea esquemas lógicos: causa-efecto, tesis-antítesis, antecedente-consecuente; o cognitivos: análisis, síntesis, analogías, etc. De acuerdo con Giudece (2015), en el ámbito académico circulan gran cantidad de textos donde predomina el discurso argumentativo: ensayos, monografías, trabajos de fin de grado o tesis de doctorado.

Kaufman y Rodríguez (1998), mencionan que a partir de textos los alumnos aprenden diferencias textuales como: estructura, destinatarios, estilos, géneros, funciones y usos. Por ello, su

aprendizaje en el nivel superior debe estar ligado estrechamente al conocimiento de sus estructuras.

Además, “Actualmente, es necesario desarrollar estudios sobre la producción de textos expositivos y argumentativos, puesto que las distintas carreras universitarias están demandando a los estudiantes producir estos tipos de texto, no sólo como ‘trabajos de grado’ sino como parte de las evaluaciones parciales de las asignaturas” (Ilich, 2004, p. 333).

Las necesidades comunicativas escritas de los jóvenes de nivel superior son fundamentalmente académicas; que reúnen características específicas, diferentes del resto de los discursos orales, tales como:

- El propósito general de los textos académicos es mostrar los conocimientos adquiridos, con fines de evaluación; existe énfasis en el tema.
- El contenido de los textos son producto de otros textos o actividades; exige una elaboración epistemológica de la información.
- El texto se descontextualiza del entorno inmediato del alumno.
- Utilizan un lenguaje objetivo, con léxico preciso y específico de las disciplinas.
- El destinatario de los textos es generalmente el profesor; utiliza un registro formal.
- Hay limitaciones sobre el proceso de composición de los textos: tema, tiempo, extensión, etc.

El dominio y la comprensión de los textos académicos requieren de una mayor interacción, porque se pretende que el alumno analice, esquematice, compare, registre y procese textos académicos básicos, que son procesos cognitivos necesario para su formación profesional.

El incremento de las investigaciones en educación superior ha llevado a la creación de una tipología especial de textos: Los académicos. De acuerdo con Cassany, et. Al., (2001), “los usos personales de la escritura (cartas, postales, diarios personales, etc.), pierden frecuencia mientras la ganan los textos académicos” (p. 338).

Argudín y Luna (2014), proponen una tipología de texto académicos a partir de su género, los que se muestran en el cuadro siguiente:

Cuadro 2. Tipología de textos académicos

GÉNERO	DEFINICIÓN
Resumen	Expone de manera objetiva y precisa las ideas principales de un texto. Su objetivo es: Comprender y aclarar el pasaje de un libro, un proceso, una sesión de clase, etcétera. Iniciar un artículo o un ensayo (sinopsis, abstract, compendio). Informar sobre la lectura de un libro, capítulo, artículo, etc.
Síntesis	Es la composición de un todo por la reunión de sus elementos. Puede utilizarse como otra forma del resumen, se basa en el método inductivo y extracta de lo particular a lo general.
Reseña descriptiva	Su función principal es informar, se hace una relación objetiva de las partes que componen el texto que se estudia. Quien describe no asume la responsabilidad de valorar o evaluar.
Reseña crítica	Consiste en comentar de manera sintética un texto, prestando atención a las ideas clave, las cuales se interpretan y evalúan. El punto de vista de quien escribe se expresa con fundamentos.
Reporte	Informa sobre un tema específico. Expone la hipótesis de una investigación o libro y la evidencia que la confirma. El propósito de todo informe es informar. El reporte señala la hipótesis de la investigación o del texto que expone, más no la propia. No presenta una hipótesis o una opinión, en consecuencia, no puede intentar persuadir. Por lo general se presenta previo al artículo de investigación, se puede solicitar como el inicio de un trabajo más profundo que posteriormente será desarrollado.
Artículo	Debe ser independientes, nunca exhaustivo. El objeto de estudio establece el tema. Presenta una estructura definida. En ocasiones, en español se le denomina monografía. Se basa en una investigación bibliográfica. El artículo presente un solo tema. Los hay de diferentes tipos: Artículo de investigación, académico, de fondo y de divulgación.
Ensayo	(Del latín <i>ensayar</i> → <i>examinar, discutir, comprobar</i>) Este género puede abordar diferentes temas y disciplinar. Su valor consiste en el enfoque con que el autor aborde el tema que trata. Exige rigor. El autor debe conocer profundamente el tema que trata, puede requerir realizar una breve investigación. Ensayo significa explorar un tema; el autor comprueba, expone y explica su pensamiento por medio del texto. En ocasiones presenta una hipótesis que explica, fundamenta, compara y discute frente a argumentos contrarios al que se propone. Intenta persuadir sobre el propio punto de vista o postura personal.

Fuente: Argudín y Luna, 2014, pp. 17-19.

Ese listado no es exhaustivo ni único; sin embargo, coinciden con otras tipologías en uno de ellos: el ensayo; por ser este uno de los más solicitados en la educación superior (García, M., 2004).

De ahí que la investigación tuvo por objetivos: Identificar el tipo de textos académicos que se demandan en los programas de estudio de tercero y quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI); un segundo para describir su función, objetivo y características de evaluación. Para dar respuesta a esos objetivos se seleccionó la investigación de tipo cualitativa y el método etnográfico, ya que a través de éste “se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. (...) Se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y

estructura social del grupo investigado (...) es un relato del modo de vida de una unidad social” (Rodríguez, *et al.*, 1999, p. 44).

Se utilizó la técnica de análisis documental, consiste en examinar documentos ya escritos, son una fuente fidedigna y práctica. Se revisaron los programas de dos semestres de la LEPRI; siendo un total de datos de: ocho programas de tercero y ocho de quinto semestre. Para el análisis se establecieron cinco criterios de búsqueda: tipo de texto, función, frecuencia, propósito y sus características de evaluación. Con lo que se procedió a la lectura detallada de cada uno de los apartados de la estructura de los programas, a saber: Introducción, propósitos de curso, competencias del perfil de egreso, orientaciones generales para el desarrollo del curso, actividades de enseñanza y de aprendizaje y propuestas para la evaluación, para identificar los tipos de texto que se sugieren para el desarrollo de los cursos; los datos fueron concentrados en cuadros.

También, se emplearon las técnicas de entrevista estructurada y semiestructurada, teniendo un total de datos de 14 encuestas de tercero y 19 de quinto, lo que representa un total del 100% de alumnos de ambos semestres, las entrevistas semiestructuradas fueron un total de 15.

Función de los textos tercer y quinto semestre

Los resultados que a continuación se presentan proceden del análisis de los programas de los cursos de tercero y quinto semestres de la LEPRI donde se muestra función, frecuencia y tipos de texto; información que es contrastada con los resultados de las entrevistas estructuradas aplicadas, en un intento de mostrar la relación entre las demandas curriculares de los programas de estudio y lo que realizan cotidianamente los estudiantes.

A partir del análisis de las orientaciones generales para el desarrollo de los cursos, las actividades de aprendizaje, enseñanza y las evidencias de aprendizaje, fue posible identificar tres funciones de los textos en los programas, que se categorizaron como sigue:

1. Función: para “Participar en clase”, soy aquellos que se realizan en clase o en casa y se comparten al grupo o equipo. Por

ejemplo: “... los estudiantes elaborarán en equipo un cartel que será expuesto en el grupo en “una feria de carteles”. (DGESPE-SEP, 2018, Atención a la Diversidad. Programa de estudio, p.51). O “Hacer una investigación, una sobre Copérnico y otra sobre Ptolomeo, que les permita argumentar sobre los siguientes puntos...” (DGESPE-SEP, 2013, Ciencia Naturales. Programa de estudio, pp. 20-21).

2. Función: “Para o de la práctica profesional”, son lo que se elaboran antes, durante y después de la realización de las prácticas profesionales, tales como guías y reportes de observación, diagnósticos, secuencias didácticas, planeaciones e informes. Como se muestra en la siguiente cita:

Después de la lectura de los documentos digitales “Sobre la atención a la diversidad” de Pilar Arnaiz y “Educación inclusiva o educación sin exclusiones” de Gerardo Echeita, así como otras fuentes documentales que los estudiantes puedan consultar, elaboren en equipo un boletín informativo dirigido a docentes de preescolar y primaria en el que informen acerca del concepto de diversidad y del de inclusión educativa como recurso para la atención a la diversidad. (DGESPE-SEP, 2018, Atención a la Diversidad. Programa de estudio, p.13).

3. Función: como “evidencia de aprendizaje”, en los programas se entiende como los escritos, productos de aprendizaje que tienen como finalidad evaluar el aprendizaje; que generalmente se hacen al final de una unidad de aprendizaje o periodo de evaluación. Ejemplo: “Catálogo de fuentes primarias y secundarias” (DGESPE-SEP, 2013, Educación Histórica en el Aula. Programa de estudio, p.13).

En necesario advertir que los textos no tienen una función única, sino que en ocasiones son utilizados para “participar en clase” y como “evidencia de evaluación”; o bien como texto “para o de la práctica profesional” y como “evidencia el aprendizaje”; o para “participar en clase” y “para o en la práctica profesional”. La función está determinada por el uso prioritario asignado en los programas de los cursos o por el docente.

Una regularidad encontrada en los programas de ambos semestres es que los textos que se enuncian en las actividades de aprendizaje y enseñanza se repiten en las evidencias de aprendizaje; lo que tal vez determina que los textos se realicen más para ser calificados que para aprender a través de una retroalimentación del contenido.

Finalmente, es importante mencionar que las tareas de escritura se dan en un contexto, sea o no percibido por el escritor y su destinatario; es decir, dependen de las tradiciones de enseñanza de los docentes, de las percepciones que se tengan sobre escritura y las formas en que institucionalmente se desarrolla el currículum formal, a través de los programas de estudios. El aula es también un contexto de producción escrita, los programas establecen determinadas funciones y tipos de texto, empero de acuerdo con la visión y conocimiento del docente respecto a la escritura y la dinámica de los grupos, se determinarán tareas y formas de textos concretos.

Hacia una tipología textual en la Licenciatura en Educación Primaria

En la Escuela Normal, la escritura se da con distintos propósitos, de los cuales surgen los géneros discursivos y determinan una tipología textual. Dependiendo del propósito, entonces se narra, describe, dialoga o argumenta. En este sentido el ensayo forma parte de la escritura académica y toma también sus características generales en el nivel superior. De acuerdo con Creme y Lea (2000), la escritura académica en el nivel superior está estrechamente ligada al currículum; independientemente de la formación disciplinaria, a todos los docentes de las distintas asignaturas les corresponde enseñar a escribir.

Para identificar los tipos de texto se realizó un análisis a profundidad de los programas de estudio de tercero y quinto semestre. Haciendo cuadros de concentración de todos los cursos de ambos semestres, donde se mostró el tipo de texto, frecuencia y función; de los cuales presentaremos dos de cada semestre a manera de ejemplos:

La revisión del programa Procesos de alfabetización Inicial (PAI) arrojó los tipos de texto que se muestran en el cuadro 3. Donde la

función prioritaria es “participar en clase” y “como evidencia de aprendizaje” con un 80%; según el cuadro hay variedad de textos, con 15 y una frecuencia de 19. No se establece con claridad a que se refiere con “texto reflexivo”. Se pueden establecer dos predominantes: el resumen e informe.

Cuadro 3. Tipos de texto del curso PAI

No.	Texto	Frecuencia/unidades				Porcentaje de función			
		I	II	III	T	A	B	C	D
1	Cuadro comparativo	1	1		2				AC1
2	Fichas de trabajo	1			1				AC2
3	Diagrama de flujo	1			1				AC3
4	Resumen	2			2				AC4
5	Cartel collage	1			1				AC5
6	Informe y análisis	1			1				AC6
7	Mapa conceptual		1		1				AC7
8	Escrito reflexivo		1	1	2				AC8
9	Ensayo		1		1			C1	
10	Informe		2		2				AC9
11	Tabla			1	1				AC10
12	Organizador gráfico			1	1				AC11
13	Registro			1	1				BC1
14	Cuadro sinóptico			1	1				AC12
15	Plan y propuesta de evaluación			1	1				BC2
Total		7	6	6	19	0	0	7%	AC-80% BC-13%

Nota: A. Participar en clase; B. Para o de la práctica profesional; C. Como evidencia de aprendizaje; D. Dos o tres funciones.

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos mencionan que hay un promedio de siete textos, siendo los de mayor frecuencia:

- Secuencias/planeaciones didácticas/proyectos de intervención.
- Registro de observación, reporte de lectura, mapa conceptual/mental y organizadores gráficos/esquemas.
- Texto reflexivo, reseña/resumen/síntesis, investigaciones.
- Cuadros sinópticos.
- Informes y cuadros comparativos.

Existen nueve semejanzas entre los que escriben los alumnos y los que solicita el programa de estudio. Una de ellas es el ensayo, que es mencionado un 57%.

En el curso de Geometría: su aprendizaje y enseñanza (G-AE), el ensayo es un texto frecuente, solicitándose 5 en la Unidad I; y uno en cada una de las unidades restantes, siendo un total de 7 ensayos. Los tipos de texto son descritos en el cuadro 4.

Existe gran diversidad de textos, incluso los hay con lenguaje matemático, como las presentaciones de temas, el applet y los planos. Introduciendo un tipo de texto poco conocido, el applet, que combina conocimiento matemático y uso de plataforma digital.

Cuadro 4. Tipos de texto del curso G-AE

No.	Texto	Frecuencia/Unidades				Porcentaje de función			
		I	II	III	T	A	B	C	D
1	Ensayo	5	1	1	7			C1	
2	Presentación de un tema	5	2	0	7				AC1
3	Propuestas fundamentadas	2	0	1	3				BC1
4	Resumen	5	5	0	10				AC2
5	Guion	2	2	0	4				BC2
6	Secuencia didáctica	2	1	1	4				BC3
7	Examen	2	1	0	3			C2	
8	Descripción	1	0	0	1				AC3
9	Applet	4	0	0	4				BC4
10	Análisis	1	0	0	1				AC4
11	Planos	1	0	0	1				AC5
12	Inventario	1	0	0	1				AC6
13	Planeación	0	1	0	1				BC5

14	Artículo	0	0	1	1			C3	
Total		31	13	4	48			21%	AC- 43% BC- 36%

Nota: A. Participar en clase; B. Para o de la práctica profesional; C. Como evidencia de aprendizaje; D. Dos o tres funciones.

Fuente: Elaboración propia.

La frecuencia de escritura de los tipos de texto es la más alta de todos los programas del semestre, con 48. El texto predominante es el resumen, seguido del ensayo y la presentación de un tema. Es el programa que más define los tipos de texto solicitado y sus características; ejemplo:

Un applet es un programa de cómputo que se inserta en páginas web y que los navegadores muestran como una ventana en el monitor, a través de la cual el desarrollo del applet presenta escenas de contenidos de aprendizaje.

El applet es un medio y lo que se valora, como material didáctico, son sus funciones: a) proporciona información explícita, clara y fundamentada; b) guía los aprendizajes, ayuda a organizar la información, a relacionar, confrontar y construir conocimientos, a reflexionarlos y aplicarlos; c) desarrolla o fortalece competencias y/o habilidades de diferente tipo: cognitivas, sociales, emocionales; d) motiva, despierta y mantiene el interés; e) favorece procesos de autoevaluación y/o evaluación y de realimentación del aprendizaje; f) proporciona simulaciones que ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación o solución de problemas a través de casos o experimentos; g) brinda entornos para la expresión y creación a través de la actividad del propio estudiante. (DGESPE-SEP, 2013. Geometría: Su aprendizaje y enseñanza. Programa de Curso, pp. 31-32)

Los textos no tienen una función única, el 43% tiene doble función: “participar en clase” y “como evidencia de aprendizaje”. Según los resultados las entrevistas estructuradas, hay un promedio de ocho tipos de texto, con una predominancia de:

- Secuencias/planeaciones didácticas/proyectos de intervención, mapa conceptual/mental, organizadores gráficos/esquemas, ensayo y resolución de ejercicios; todos ellos mencionados con una frecuencia de 14 de 14.
- Reseña/resumen/síntesis, cuadro comparativo, mencionados 13 ocasiones de 14.
- Reporte de lectura y cuadro sinóptico, con 11 menciones de 14.
- Registro de observación y texto reflexivo, con 10 menciones de 14.
- Investigaciones, con 9 menciones de 14.

Encontrándose una semejanza de siete textos con los enunciados en el programa. El ensayo es mencionado por el 100% de los alumnos.

Los resultados generales de la función de los textos en tercer semestre son:

Cuadro 5. Función de los textos tercer semestre

Curso	Función (porcentaje)					
	A	B	C	AB	AC	BC
Adecuación curricular		17	33	50		
Ambientes de aprendizaje	---	---	----	----	----	----
Educación histórica en el aula			33		50	17
Procesos de alfabetización inicial			7		80	13
Geometría: Su aprendizaje y enseñanza			21		43	36
Ciencias naturales	63	18.5	18.5			
Inglés A1					100	
Iniciación al trabajo docente	34					66

Nota: A. Participar en clase; B. Para o de la práctica profesional; C. Como evidencia de aprendizaje; AB. Participar en clase y Para o de la práctica profesional; AC. Participar en clase y como evidencia de aprendizaje; BC. Para o de la práctica profesional y como evidencia de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en el cuadro, la función predominante de los textos es “como evidencia de aprendizaje”, ya sea como única función, como se muestra en la columna “C”, donde en cinco cursos se establece con un porcentaje determinado. O bien con otra función,

como el caso de las columnas “AC” y “BC”, donde la función de “como evidencia de aprendizaje” se liga a la función de “Participar en clase” y “Para o de la práctica profesional”. Siendo predominantes en el 63% de los cursos.

Por lo que respecta a los tipos de texto y su función, se sintetizan en el siguiente cuadro 6; donde se observa un total de 41 tipos de texto descritos en los programas, haciendo un promedio de cinco por curso; en los cuales en general no se observa una regularidad en su frecuencia, esto es, que cada asignatura trabaja con distintos tipos de texto. Hay cuatro que predominan, filas sombreadas, no por su frecuencia, sino por su coincidencia en cuatro cursos, en el 50% del total del semestre: Diseño de secuencias didácticas, Cuadro comparativo, Mapa conceptual/mental y Plan/propuestas de evaluación. El ensayo, el texto No. 16, se encuentra con un porcentaje del 38% del total de los programas del semestre.

Por otro lado, los textos se escriben sólo una vez durante el semestre, como el texto número 1, 2, 5, 15, 17, 22, 24, 34, etc. Ello implica que no se aprenda en profundidad propósito, función, estilo y género de los distintos tipos de texto.

Cuadro 6. Función de los textos. Quinto semestre

Curso	Función (porcentaje)					
	A	B	C	AB	AC	BC
Herramientas básicas para la investigación educativa (HBIE)	17		17		66	
Atención a la diversidad (AD)			20		55	25
Educación física (EF)			28.5	7	28.5	36
Producción de textos escritos (PTE)			44		33	23
Educación artística (música, expresión corporal y danza) (EA)	33		40		20	7
Conocimiento de la entidad: contexto e indicadores educativos (CE)	29		14		57	
Inglés B1 (IB1-)	33				67	
Trabajo docente e innovación (TDI)						100
Total			2		4	2

Nota: A. Participar en clase; B. Para o de la práctica profesional; C. Como evidencia de aprendizaje; AB. Participar en clase y Para o de la práctica profesional; AC. Participar en clase y como evidencia de aprendizaje; BC. Para o de la práctica profesional y como evidencia de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro muestra escritos procedentes de la lectura como: la reseña, cuadro comparativo, mapa mental/conceptual, fichas bibliográficas, catálogos, fichas de trabajo, diagrama, resumen, etc. Que constituyen un 44%; donde tres de ellos son predominantes: el número 6, 7 y 8. Estos resultados son coincidentes con lo que los alumnos mencionan, donde los textos predominantes son: el mapa mental/conceptual, organizadores gráficos/esquemas y el reporte de lectura.

Finalmente, por los resultados expuestos, se puede concluir que no hay un texto predominante en el tercer grado de la LEPRI. Lo que implica una limitante en las habilidades de comunicación y cognitivas, particularmente las referidas a las argumentativas, dado que la mayoría de los textos solicitados son expositivos, descriptivos, narrativos o provenientes de la lectura. Además, cuando la función principal es evaluar-calificar, se reduce la posibilidad de dialogar, retroalimentar y aprender en torno al tema del escrito.

A continuación se presentan los resultados del quinto semestre, a manera de ejemplo se muestra el análisis de dos programas de los ocho que constituye el periodo.

Los tipos de texto, su función y frecuencias en el curso Producción de textos escritos son los siguientes:

Cuadro 7. Tipos de texto del curso TDI

No.	TEXTO	FRECUENCIA/UNIDADES			PORCENTAJE DE FUNCIÓN			
		I	II	T	A	B	C	D
1	Plan de clase	1	1	2				BC1
2	Diagnóstico	1		1				BC2
3	Informe	1	1	2				BC3
4	Propuesta de innovación		1	1				BC4
Total		3	3	6				100%

Nota: A. Participar en clase; B. Para o de la práctica profesional; C. Como evidencia de aprendizaje; D. Dos o tres funciones.

Fuente: elaboración propia.

Hay diversidad de escritos, aunque no frecuencia en su escritura. Predomina el organizador gráfico. El 44% de los textos tienen como

función principal servir como “evidencia de aprendizaje”. En el propósito del curso se menciona:

A través de la producción de textos, los estudiantes desarrollan habilidades como: describir, resumir, definir, explicar, justificar, argumentar y demostrar. Para esto se deben considerar tres aspectos: la planeación, la contextualización y la revisión.

Para la creación de los textos los estudiantes normalistas deben emplear diversas técnicas de redacción: descripción, exposición, comparación y narración. (DGESPE-SEP, 2018, Producción de textos escritos, Programa de estudios, p. 2)

Sin embargo, las actividades de enseñanza son vagas, veamos: “Redacción de textos originales de diversos tipos y formatos de manera individual y colectiva. Producción de segundas versiones de escritura.” (DGESPE-SEP, 2018, Producción de textos escritos, Programa de estudios, p. 15); ni establecen de manera explícita los tipos de texto a realizar, ni el proceso a seguir para la composición de la escritura.

Los alumnos mencionaron un promedio de 8 tipos de texto, encontrando coincidencia con uno; en el siguiente orden:

- Reporte de lectura.
- Secuencias/planeaciones didácticas/proyectos de intervención.
- Textos reflexivos.
- Reseñas/resumen/síntesis.
- Líneas del tiempo.

En el curso de **Trabajo docente e innovación (TDI)**, los textos se muestran en el cuadro 8. Existe escasa diversidad y frecuencia de escritos. El 100% de los textos tienen como función principal “para o de la práctica profesional” y “como evidencia de aprendizaje”.

Cuadro 8. Función de textos. Quinto semestre

CURSO	FUNCIÓN (Porcentaje)					
	A	B	C	AB	AC	BC
Herramientas básicas para la investigación educativa (HBIE)	17		17		66	
Atención a la diversidad (AD)			20		55	25
Educación física (EF)			28,5	7	28,5	36
Producción de textos escritos (PTE)			44		33	23
Educación artística (música, expresión corporal y danza) (EA)	33		40		20	7
Conocimiento de la entidad: contexto e indicadores educativos (CE)	29		14		57	
Inglés B1 (IB1-)	33				67	
Trabajo docente e innovación (TDI)						100
Total			2		4	2

Nota: A. Participar en clase; B. Para o de la práctica profesional; C. Como evidencia de aprendizaje; AB. Participar en clase y Para o de la práctica profesional; AC. Participar en clase y como evidencia de aprendizaje; BC. Para o de la práctica profesional y como evidencia de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia.

Los alumnos describen un promedio de diez textos; con la siguiente prioridad:

- Reportes de lectura.
- Guías/registros de observación, secuencias/planeaciones didácticas/proyectos de intervención y fichas de observación/registro/trabajo/técnicas.
- Mapas conceptuales/mentales.
- Informes/reportes, conclusiones y experiencias.
- Organizadores gráficos/esquemas, encuestas/entrevistas y diagnósticos.

A continuación, se muestran y describen los resultados generales del quinto semestre; iniciando con su función, que se muestra en el cuadro 9. Donde podemos advertir que la función predominante es “como evidencia de aprendizaje” como única función, como el caso de los cursos de PTE y EA; o bien doble, con la función de “participar en clase”, como HBIE, AD, CE y IB1-; y con la de “para o de la práctica profesional”, en los cursos se EF y TDI.

Cuadro 9. Tipos de texto en la licenciatura en educación primaria

FUNCIÓN	TIPO DE TEXTO
1. Participar en clase	Reportes de lectura
	Reseñas/resumen/síntesis
	Investigaciones
	Mapas mentales/conceptuales
	Líneas del tiempo
	Organizadores gráficos/esquemas
	Cuadros comparativos
	Diagramas/tablas
	Conclusiones
	Cuestionarios
	Fichas de trabajo/bibliográficas
	Árbol genealógico
	Itinerario
	Menú
Encuesta	
Narrativa autobiográfica	
2. Para o de la práctica profesional	Diseño de secuencias didácticas
	Registro de observación
	Plan y propuesta de evaluación.
	Guión de observación/Entrevista
	Propuestas fundamentadas
	Diseñar un trabajo práctico
	Proyecto de intervención/innovación
	Tríptico
	Cartel
	Periódico mural
	Manual de actividades
	Diagnóstico
3. Evidencia de aprendizaje	Análisis
	Evidencias de trabajo docente
	Informe
	Ensayo
	Examen
	Artículo editorial

Fuente: elaboración propia.

Por lo que respecta a los tipos de texto y su frecuencia, en los programas de quinto semestre de la LEPRI, se describen un total de 47 tipos, un promedio de seis por curso; que se muestran en el cuadro 10. Se observa una gran diversidad de textos, sin embargo, su frecuencia es mínima; cada curso trabaja con sus propios textos, pero además no profundiza en su escritura, por ejemplo, en el caso de los textos número 4, 17, 21, 29, 31, 38, etc., se escribe una sola vez durante el semestre y en un curso.

Cuadro 10. Tipos de texto y frecuencia. Quinto semestre

No.	TIPO DE TEXTO	CURSOS														T	%	
		HBIE	fc	AD	fc	EF	fc	PTE	fc	EA	fc	CE	fc	IB1	fc			TDI
1	Mapa conceptual/mental	X	1	X	2	X	1	X	1	X	1	X	1	X	4		7	88
2	Diagrama de flujo	X	3														1	13
3	Presentación power point	X	1														2	25
4	Reseña	X	1	X	3												2	25
5	Reporte	X	1							X	1						1	13
6	Diseño de cuestionarios	X	1											X	3		2	25
7	Construcción de problemas de investigación	X	1														1	13
8	Cuadro comparativo	X	2										X	8			2	25
9	Cuadro sinóptico	X	1					X	3								2	25
10	Argumentación de hipótesis	X	1														1	13
11	Diseño de entrevistas	X	1														1	13
12	Descripción	X	1														1	13
13	Reflexión			X	5	X	1					X	1				3	38
14	Boletín informativo			X	1									X	1		2	25
15	Reporte de prácticas/Informe	X	2	X	1	X	1	X	1							X	2	3 38
16	Síntesis	X	1														1	13
17	Descripción			X	1							X	1				1	13
18	Tríplico			X	1												1	13
19	Reporte de lectura			X	1	X	4			X	1						3	38
20	Ideas clave			X	1												1	13
21	Artículo editorial			X	1								X	4			2	25
22	Escrito personal			X	1								X	17			2	25
23	Listado de estrategias/Textos			X	1			X	1								2	25
24	Cuestionarios/guías de p.			X	3												1	13
25	Conclusiones			X	1					X	1						1	13
26	Guion de observación			X	1												1	13
27	Cartel			X	1												1	13
28	Propuestas de intervención/planeación didáctica			X	1	X	1			X	1					X	2	4 50
29	Línea del tiempo					X	1	X	1								2	25
30	Diseño de estrategias					X	1										1	13
31	Perifoneo mural					X	1			X	1						2	25
32	Ficha técnica/audición/observación					X	1	X	1	X	3						3	38
33	Examen escrito					X	2										1	13
34	Cuadro doble entrada					X	1										1	13
35	Cuadro descriptivo					X	1	X	1								2	25
36	Manual de actividades					X	1										1	13
37	Diagnóstico							X	1			X	1			X	1	3
38	Autobiografía									X	1						1	13
39	Ensayo									X	2						1	13
40	Tabla									X	1						1	13
41	Escrito									X	1						1	13
42	Material gráfico y lúdico									X	1						1	13
43	Escribir una historia									X	1						1	13
44	Proyecto de un ensamble artístico									X	1						1	13
45	Proyecto de intervención/innovación											X	1	X	4	X	1	3 38
46	Escribir un diálogo													X	1		1	13
47	Escribir un menú													X	1		1	13

Fuente: elaboración propia.

En general, por su frecuencia no hay un texto predominante, no obstante, por el número de veces que se repite en los cursos se encontró uno: el “Mapa conceptual/mental”, que se solicita en siete de los ocho cursos del semestre; le continúa el texto “Propuestas de intervención/planeación didáctica”, que se describe en el 50% de los cursos; ambos señalados con sombreado.

Por lo que respecta al ensayo, el No. 39, se solicita sólo en Educación Artística (EA); implicando una disminución en comparación con el tercer semestre, donde se señala en tres cursos.

Ahora bien, los estudiantes de manera cotidiana y concreta realizan diversos escritos, que reflejan en los resultados de las entrevistas estructuradas, donde se muestra un total de 30 tipos de texto, con siete en promedio. Siendo el texto más frecuente el Reporte de lectura, con un porcentaje del 43%; siguiendo la Secuencia didáctica/planeaciones didácticas/proyectos de intervención,

Organizadores gráficos/esquemas, Informes/reportes y Experiencias, con un porcentaje del 40%.

El ensayo, en la entrevista, es reconocido con un porcentaje de 17% del total. Lo que significa que el ensayo no es un texto frecuente en el quinto semestre de la Licenciatura.

Además, no hay un tipo de texto regular en los cursos, cada uno solicita distintos; lo que implica que no se consolide el aprendizaje del género, estilo, lenguaje, estructura, etc., de algún o algunos textos en específico. Además, su frecuencia tampoco los consolida, no sólo en la escritura, sino en el aprendizaje a través de textos.

Por su frecuencia, se encontró que los principales son el Mapa conceptual/mental, Propuestas de intervención/planeación didáctica, Diseño de secuencias didácticas, Reflexión personal, Cuadro comparativo y Plan y propuestas de evaluación; que tienen como función “participar en clase”.

Lo que los alumnos escriben para la clase es un factor muy importante, porque: primero, es ahí donde se generan los procesos de escritura académica, por medio de discusiones, análisis, comentarios, trabajo en equipo y escritura de opiniones y conclusiones, sobre las lecturas de los temas disciplinares de la formación; vinculado lenguaje oral y escrito. Segundo, porque es un espacio de oportunidades y participación, donde el alumno ensaya, poniendo en práctica sus conocimientos anteriores y aprendiendo otros nuevos; que posteriormente le servirán para hacer escritos más amplios, estructurados y analíticos. Por lo tanto, al limitarse la escritura de cierto tipo de textos, se limita el aprendizaje.

Derivado de su función ha sido posible arribar a una tipología de textos, que se describe en el cuadro 11, propia de los semestres analizados y que podría servir para su análisis posterior y propuesta didáctica para su enseñanza a través de textos.

Los escritos generalmente se escriben para alguien, aun cuando en ocasiones no se tenga conciencia de ello; en el caso de la Normal, los textos, incluido el ensayo, se realiza generalmente para ser leídos por el maestro, es la etapa donde se evalúan.

Paula Carlino (2004), señala un contraste entre las prácticas de evaluación habituales y las deseables, infrecuentes, de los textos académicos, que se resumen en el cuadro 12. Esas diferencias hacen

que los alumnos tomen o no conciencia del proceso de escritura; de la necesidad o no de la corrección de sus escritos; de tomar o no en cuenta a su lector; de responsabilizarse o no de su escrito. En otras palabras, las prácticas de evaluación del maestro enseñan o no al alumno a utilizar la escritura como una herramienta para pensar sobre las distintas disciplinas y sobre las diferencias textuales de sus escritos.

Cuadro 11. Evaluación de trabajos escritos

HABITUAL	INFRECUENTE
a) Se da una consigna de escritura general (p. ej. Una pregunta), sin especificar la situación retórica que enmarca la tarea ni qué se espera del escrito.	a) Se reflexiona sobre el destinatario y el propósito del texto a producir (éstos plantean, en la evaluación, una situación de comunicación paradójica), y sobre las características esperadas del escrito (p. ej. Cómo limitar el tema en función de su pertinencia respecto de la consigna)
b) No se explicitan de entrada los criterios de evaluación.	b) Se dan a conocer y se trabaja sobre los criterios de evaluación antes de comenzar a escribir.
c) Se da por supuesto que los alumnos saben revisar sus textos.	c) Se enseña qué u cómo se revisa.
d) El escrito que llega al docente es un texto final.	d) El profesor ofrece tutorías en las que se reúne con los alumnos para discutir sus borradores intermedios.
e) El docente califica de entrada la primera producción recibida, y sus observaciones tienden a justificar la nota.	e) El docente retroalimenta la primera versión de lo escrito para posibilitar su reformulación optimizadora.
f) Las correcciones del texto son realizadas línea a línea.	f) El docente da una valoración global, además de señalar problemas locales.
g) El docente evalúa principalmente si el alumno conoce el contenido enseñado.	g) El profesor-lector también devuelve al autor cómo le llega su texto, es decir, hace explícito el efecto de lo escrito sobre su destinatario.
h) No se explica el valor cualitativo de la nota: se da a entender que 10 es mejor que 8 pero sin señalar en qué lo es.	h) Se provee una escala de evaluación que detalla los rasgos de las producciones correspondientes a cada nota.
i) Los alumnos no participan de la elaboración de los criterios de evaluación.	i) Los alumnos discuten y contribuyen a delinear los criterios de evaluación durante el período de producción de un texto, como un modo de reflexionar sobre la calidad esperada del escrito y de comprometerse personalmente con la tarea.
j) Los alumnos no leen lo que otros producen.	j) Los alumnos, con la guía del docente, leen y comentan las producciones de sus compañeros, para aprender a internalizar el punto de vista del lector, necesario para escribir en la academia.

Fuente: Carlino, 2004, p. 12.

Así, la revisión de la escritura tiene un papel relevante en el aprendizaje, porque más que cerrar el proceso de escritura, abre las posibilidades para que el alumno auto-revise y autocorrija sus propios escritos, buscando con ello una mejor y más clara organización de sus ideas respecto al tema que escribe. Entendemos, entonces, a la revisión como un apoyo o ayuda pedagógica que el maestro brinda al alumno para mejorar su escritura y con ello su aprendizaje.

De acuerdo con los resultados de la entrevista, y ante la pregunta ¿para qué revisa el maestro los textos escritos? Las respuestas se agruparon en tres categorías:

1. Conocer lo que pensamos. Los alumnos opinan que a través de la revisión de los escritos los maestros se dan cuenta cómo piensan, qué opinan y cómo perciben el tema sobre el que escriben. Un alumno de quinto lo expresa así: “para conocer

cómo pienso, son mis maestros, entonces ellos deben saber, al evaluarme, qué criterios van a tomar; entonces en mis escritos es una parte en la cual yo expreso como siento y como soy, es una parte de mi personalidad; entonces les sirve para conocerme” (E8-Ma5to.).

2. Corregir. Los alumnos opinan que los maestros revisan los escritos para corregir; esas correcciones tienen que ver principalmente con cuestiones de contenido como: la expresión de la opinión, los argumentos y las referencias. La redacción y ortografía fueron poco mencionadas. Un alumno dice:

Los revisan [refiriéndose a los maestros] muy bien, te das cuenta porque te tachan cada error que tienes en la palabra, ya sea acentos, faltas de ortografía y todo: Nos dicen dónde estamos mal, cómo podemos mejorarlo. Yo creo que para eso le sirve al maestro. Yo creo que para eso le sirve al maestro... para que nos forme una mejor... ¿cómo podría decir? Pues sí, para que nos forme mejor ¿no? Nos formemos de una mejor manera (E6-Es5to.)

3. Evaluar. Otra de las razones por las cuales los maestros revisan, según los alumnos, es para evaluarlos; generalmente utilizan este término para referirse a la asignación de calificación al escrito. Los maestros revisan los escritos para conocer lo que los alumnos han aprendido. Tres alumnos mencionan: “Yo digo que para saber si realmente entendimos lo que ellos nos están explicando. Pues sí yo, por ejemplo, realizo un ensayo, no de la forma en que ella nos lo había explicado, pues entonces ella se va a dar cuenta de que yo no entiendo cómo se va a realizar” (E9-Ge5to.). “Pues para conocernos y para saber si realmente estamos aprendiendo lo que dice el programa y como nos vamos formando” (E15-Er5to.) Finalmente. “Pues... los lee, los revisa (...) pues es que los ensayos son más al final de un parcial para saber qué hemos aprendido a lo largo de ese parcial” (E5-Ca3ro.)

Al respecto de “¿qué les revisan?”; según los alumnos entrevistados el maestro revisa tres aspectos fundamentales en los escritos:

1. Organización del Contenido. En este aspecto se encontraron elementos que se relacionan las ideas escritas y la estructura del texto. Este aspecto fue el mencionado por todos los entrevistados. Con relación a este aspecto, el maestro revisa si faltaron argumentos para sustentar una idea o bien que se desarrollen ideas propias. Una alumna de tercer semestre menciona: “Sí, la ortografía, (...) y nos escriben si nos faltó fluidez, si nos faltó investigar y también muchas veces se dan cuenta, en los trabajos de mis compañeros, si los bajaron de internet y le anotan; les ponen: ‘quiero tus ideas, no las de internet’”(E2-Ya3ro.)
2. Redacción. En este aspecto los maestros revisan fluidez, coherencia y organización de ideas. Un alumno de quinto semestre en relación con la revisión dice: “La ortografía, la redacción, la coherencia, desarrollo de ideas y este... entre cada párrafo la congruencia” (E14-Ro5to.).
3. Ortografía. Este aspecto fue el menos referido por los entrevistados. Al preguntar a una alumna de tercero al respecto dice: “La información que trae... y la... más que nada la coherencia y la ortografía” (E1-Po3ro.).

Además, se encontró que los escritos se revisan al final de un período, con el propósito básico de asignar una calificación. Haciendo poco énfasis en los procesos y el desarrollo individual del alumno en relación con la composición escrita. Acercándose más a las prácticas habituales de evaluación de la escritura que se describen en el cuadro 12.

La comunicación de los resultados, como parte de la revisión que hacen los maestros, es muy importante porque permite retroalimentar el escrito en todos sus aspectos.

En el caso de la Normal, la comunicación de la revisión a los alumnos se da de dos maneras, una escrita y otra oral. Siendo la primera la que predomina. La escrita es la que se proporciona a partir de las anotaciones que el maestro hace en los escritos; por lo tanto, ésta es de manera individual. Al respecto una alumna de tercer

semestre dice “Por escrito en el mismo trabajo. Si tengo alguna duda ya me acerco con ellos, les llego a preguntar y ya me hacen más directa... la observación” (E1-Po3ro.), otra dice:

En. ¿Las observaciones de su escrito, las hacen personal o grupal?

Er. ... así de manera general... que les faltó la sangría, les faltó contenido...

Pero ya de manera puntual... ya era donde ‘mira falto esto o esto’; pero es más por iniciativa propia que por iniciativa del docente” (E15-Er5to.).

El problema de esta forma de comunicación es que las anotaciones de los maestros en los escritos son muy sucintas; y en ocasiones, no tienen más que observaciones ortográficas, de redacción o la calificación. Y sólo se hacen comentarios más amplios si el alumno pregunta o se dirige directamente al maestro para que le explique el porqué de su calificación.

La forma oral de comunicar resultados generalmente se hace en forma grupal, donde el maestro sintetiza los principales problemas de los ensayos, veamos:

En: ¿Cómo el maestro le hace saber las observaciones de su escrito?

Po: Pues porque hace anotaciones en el trabajo.

En. ¿Plática con usted al respecto?

Po. No, personalmente no, nada más nos dice en general: “sus ensayos estuvieron bien “o hace comentarios así para todo el grupo. (E5-Ca-3ro.)

Por ello, la revisión de los escritos no deriva en apoyos directos para mejorar la escritura porque las ideas no se discuten, leen o comentan por otros destinatarios. Así como tampoco se hace una reconstrucción de estos. También, porque el maestro, la mayoría de las veces, revisa para calificar y no para conocer lo que piensa o ha aprendido el alumno y discutir con él en torno a las ideas.

El currículum, a través de los programas, no establece ninguna estrategia para la comunicación y revisión de los textos, mencionan la rúbrica como una forma de evaluar el texto, sin embargo, no la muestran; y en las entrevistas los estudiantes la mencionan como una forma de evaluar los escritos, que sin embargo en algunos casos no la dan a conocer con anticipación o bien la devuelven con el ensayo sin

más aportes. Lo que la hace una práctica frecuente de acuerdo con Carlino (2004).

La escritura y su revisión es muy importante porque contribuye al desarrollo epistémico del alumno de nivel superior; en otras palabras, la escritura no sólo sirve como medio de comunicación, sino sobre todo como medio para que se desarrolle el pensamiento crítico, Giroux (1990).

A manera de conclusión, podemos decir que fue posible identificar una tipología textual propia de la Licenciatura en Educación Primaria, que tiene como criterio básico su función; encontrando 16 textos con la función de “participar en clase”; doce “para o de la práctica profesional” y seis como “evidencia de aprendizaje” que se entremezclan con la clasificación presentada por Argudín y Luna (2014) y con la de Kaufman y Rodríguez (1998).

En tercer semestre se identificaron un total de 41 tipos de texto, siendo los más recurrentes los mapas mentales/conceptuales, organizadores gráficos y reportes de lectura; donde predomina la función de “evidencias de aprendizaje”. En quinto semestre se identificaron 47 tipos de texto, con la mayor frecuencia del mapa mental; predominando la función “como evidencia de aprendizaje”.

Uno de los hallazgos del análisis de los programas de tercero y quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, señalan que el ensayo académico no es un escrito predominante en la formación inicial de docentes; tiene como función principal evaluar el aprendizaje; su propósito está ligado a los temas y competencias del programa. Tampoco lo es en los escritos que realizan cotidianamente los alumnos, ello de acuerdo con los resultados de las entrevistas estructuradas, que aun cuando muestran una ligera mayor frecuencia, tampoco es un escrito predominante; lo que limita las habilidades de argumentación de los estudiantes y de hacer con éxito una tesis o un documento para titularse.

La evaluación de los escritos generalmente se hace para asentar una calificación al final de un período o parcial, en detrimento del saber lo que el alumno piensa, correcciones de estilo y discusión de ideas. La comunicación de los resultados se hace de manera individual a petición del alumno; apoyo que aporta poco al desarrollo cognitivo y de comunicación del alumno. Entonces, aprender a escribir no

solamente es una habilidad y competencia, que debe desarrollarse para ser mejores profesionistas; sino, además, es un objeto de estudio que el alumno ha de aprender para enseñarlo a estudiantes de primaria.

Uno de los elementos para la discusión de los resultados es comprender que la escritura de textos académicos de los alumnos de la Escuela Normal está vinculada al currículum formal (programas de los cursos), el cual sugiere que los estudiantes escriban distintos tipos de texto con determinada frecuencia y función, sobre ciertos temas, con determinados propósitos, con base en bibliografía específica y para un único destinatario. Por tanto, y siguiendo a Larrosa (2003), lo académico restringe, reprime y regula en exceso la libertad y la creatividad del escritor.

Para finalizar, lo establecido en los programas no es suficiente para contribuir al desarrollo de la escritura de textos, por lo tanto, se impide el ejercicio de la discusión, del posicionamiento y de la argumentación, necesarias en el nivel superior y en carreras de formación de docentes. Las formas de revisión y apoyos que reciben los alumnos para elaborar y revisar los escritos tampoco son suficientes para su desarrollo. Analizar y estudiar el contexto donde se planea, elabora, escribe y evalúa el texto, son necesarios para mejorar la forma en la que se escribe y se aprende.

Los tipos de texto escrito son, además, la forma incuestionable para expresar múltiples discursos, que se convierten en una polifonía sobre los sentidos y saberes en un escenario específico, el de formación docente. Con cada tipo de texto se abre la posibilidad de mostrar las percepciones sobre la cultura, dinámica y formas de ser maestro.

La escritura, y sus tipos de texto, es la herramienta más trascendente y poderosa que el hombre ha creado, porque llega a todos los que quieren escuchar su voz, puede ser replicada, aceptada o ignorada, pero siempre productiva y en constante movimiento, con discursos polifónicos; o de ida y vuelta, como las teorías de la Escuela de Fráncfort y Chicago, siempre polifónicos, siempre en un mar de palabras y de múltiples voces.

Referencias

- Aguilar, L. (1999). "La enseñanza de la lengua materna en dos licenciaturas en ciencias de la comunicación" Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. Memoria electrónica.
- Anguiano, M., Huerta, J., Ibarra, J. y Almazán, K. (2014). Manual básico para la escritura del ensayo. Fundación SM/IDEA/Consejo Puebla de Lectura, México.
- Ángulo, N. (2013). "El ensayo: algunos elementos para la reflexión" en Revista Innovación Educativa, vol. 13, No. 61, enero-abril, pp. 107-121.
- Argudín, Y., y Luna M. (2014). Aprender a Pensar Escribiendo Bien. Desarrollo de habilidades para escribir. Trillas, México.
- Bernández, E. (1982). La Lingüística del Texto. Arco/Libros, España.
- Carlino, P. (2004). "La Distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable" en Revista Acción Pedagógica. Vol. 13, No. 1. Universidad de los Andes, Argentina, pp. 8-17.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2001). Enseñar Lengua. 7a. ed. Graó, España.
- Correa, L., Gómez, L. y Jiménez, A. (2015). "El fortalecimiento de la cultura escrita en la Unidad 095 de la UPN", Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Cremer, P., y Lea, M. (2000). Escribir en la Universidad. Gedisa, España.
- De la Garza, Y. (2017). "Las concepciones de estudiantes universitarios sobre la escritura académica. Implicaciones para la docencia". Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- DGESPE-SEP (2013). Procesos de Alfabetización Inicial. Programa de Estudios, Plan 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria, México.
- _____. (2018). Adecuación Curricular. Programa de estudio, Plan 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria, México.
- _____. (2013) Geometría: su aprendizaje y enseñanza. Programa de Estudios, Plan 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria, México.
- _____. (2018). Herramientas básicas para la investigación educativa. Programa de Estudios, Plan 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria, México.
- _____. (2018). Producción de textos escritos. Programa de Estudios, Plan 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria, México.

- _____. (2013). Trabajo docente e innovación. Programa de Estudios, Plan 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria, México.
- Díaz, P., Honorato, L. y Navarro, M. (2017) “Taller de escritura académica: Una propuesta para la redacción del trabajo de titulación” en Memoria Electrónica del 1er. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Año 1, No. 1. SEP/DGESPE, Yucatán, México.
- Fernández, T., y Carvajal M. (2003). “Niveles de alfabetización en la Universidad Autónoma de Aguascalientes” Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México. Memoria electrónica.
- García, M. (2004). Análisis Discursivo de Ensayos Estudiantiles. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Giudece J. (2015). “Los textos argumentativos”, en Escritura Académica. De la teoría a la práctica. Núñez, J. (Coord.), Ediciones Pirámide, España, pp. 119-140.
- Giroux, H. (1990). “Escritura y pensamiento crítico en los escritos sociales” en Los Profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, España.
- López, J. y Miranda, R. (comps.). (2018). Manual para la elaboración de textos académicos. Colegio Distrital del Sur, Bogotá, Colombia.
- Kaufman, A., y Rodríguez, M. (1998). La Escuela y los Textos. Santillana, Argentina.
- Rodríguez, G., Flores G., y García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Aljibe, España.

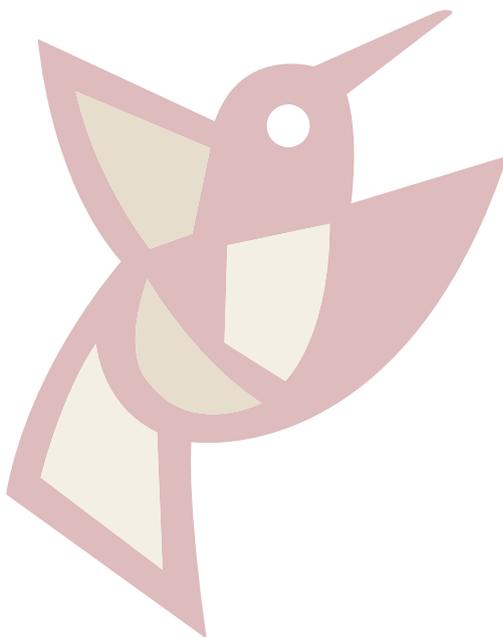


Textos Normalistas Mexiquenses

Polifonía de sentidos en la formación normalista, de Araceli López Chino (coordinadora), se terminó de imprimir en noviembre de 2024, en los talleres gráficos de Litográfica Ingramex, S. A. de C. V., ubicados en Centeno 162-1, Granjas Esmeralda C. P. 09810, Ciudad de México. Para su formación se usó la familia tipográfica Adobe Jenson Pro, de Robert Slimbach, para Adobe Systems. Cuidado de la edición: Ricardo Jehú Fierro Huerta. El tiraje consta de 50 ejemplares.

Textos Normalistas Mexiquenses

La formación de docentes en la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan es una tarea comprometida cuyos resultados son de excelencia en los estudiantes. Por lo tanto, en este texto, los autores muestran una faceta diferente, acompañada en lo individual, de conocimiento y experiencia en la docencia, donde se implican la teoría-metodología y la didáctica de la ciencia pedagógica, para reconocer a las prácticas profesionales como la columna vertebral en la formación de la profesión docente.



GOBIERNO DEL
ESTADO DE
MÉXICO



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN