

Perspectivas de la enseñanza en la formación docente

Horacio Vences Sánchez
Coordinador

ENSAYO



Perspectivas de la enseñanza
en la formación docente

Perspectivas de la enseñanza en la formación docente

Horacio Vences Sánchez
(coordinador)



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

Análí Estrada Gómez
Directora de la Escuela Normal
de Santa Ana Ziccatecoyan

Raymundo Sánchez Zavala
Director General de Educación Normal



doi.org/10.52501/BN.012

Perspectivas de la enseñanza en la formación docente

©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 México

© Horacio Vences Sánchez, por coordinación

© Horacio Vences Sánchez, Jesús Cardoso Brito y Francisco Jacob Gómez Contreras,
por textos

ISBN: 978-607-495-695-5

Número de autorización del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal
CE: 210/01/59/23

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

La actitud epistémica en la formación del docente como sujeto social	11
HORACIO VENCES SÁNCHEZ	
Componentes históricos de la formación, fundantes del posicionamiento del maestro	12
Elementos problemáticos para la construcción del posicionamiento del docente	19
El movimiento epistémico del sujeto	30
Criterios metodológicos para una actitud problematizadora	43
Consideraciones finales	48
Referencias	49
Impacto de jornadas docentes de estudiantes de licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español	51
FRANCISCO JACOB GÓMEZ CONTRERAS	
Introducción	51
Objetivo	55
Metodología	55
Resultados	58
Discusión	59
Conclusiones	61
Referencias	61
Las emociones en la adquisición del inglés y el desarrollo de la competencia comunicativa	65
JESÚS CARDOSO BRITO	
Introducción	65
Confiabilidad y validez	67

Presentación de resultados y análisis de los datos	68
Conclusiones	90
Referencias	94

Nadie enseña lo que no sabe. Pero tampoco nadie, dentro de una perspectiva democrática, debería enseñar lo que sabe sin saber lo que saben, y en qué nivel, aquellos y aquellas a quienes va a enseñar lo que sabe. Esto por un lado. Y por el otro lado, sin respetar ese saber, parte del cual está implícito en la lectura del mundo de los que van a aprender lo que sabe el que va a enseñar.

PAULO FREIRE

La actitud epistémica en la formación del docente como sujeto social

HORACIO VENCES SÁNCHEZ

Las siguientes reflexiones son producto de la propia experiencia como formador en la Escuela Normal de Santa Ana Zicaterocoyan (ENSAZ) y ponen énfasis en el problema de la formación docente y su relación con la actitud epistémica¹ del sujeto, toda vez que la acción investigativa es central en los planes de estudio de licenciaturas para la formación de maestros de educación obligatoria. Por supuesto que tal inquietud no guarda relación alguna con la preocupación por los métodos del conocimiento humano como labor específica de científicos, más bien está planteada desde el nivel de conciencia que se puede alcanzar en el operar de los sujetos en su vida cotidiana como parte de esos modos específicos de comprender y actuar en su realidad. Entonces me pregunto ¿cuál es el escenario histórico social que define la formación?, ¿cuál es la construcción histórica de los procesos formativos de hoy?, ¿cómo esas maneras particulares de comprender la realidad y actuar sobre ella definen los procesos de

¹La acción del investigador social, tradicionalmente se basa en el método y establece parámetros sobre la relación con la realidad, en cambio, para reinventar la labor investigativa y pedagógica, nos referimos a la actitud epistémica como ese modo auténtico de ponerse en relación con la realidad por fuera del parámetro del método. La actitud epistémica tiene lugar en el plano de la experiencia y encontramos su potencia en la actitud volitiva de los sujetos, en su capacidad de decir no, pero tiene que activarse en los procesos formativos para que se ejerza una voluntad consciente. Para ello, la tarea puntual es la promoción del pensamiento epistémico al modo de Zemelman (s.f.), se entiende “como una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”, es un pensamiento sin contenido cuya centralidad es la pregunta.

formación?, ¿cómo es posible convertirlas en dispositivos didácticos para favorecer una postura epistémica? y ¿cómo, tal formación del sujeto, puede derivar en su afirmación como sujeto auténtico y único que al ser capaz de darse cuenta de su propia realidad y cuestionarla, está en posibilidad de acompañar a otro en su proceso formativo?

Componentes históricos de la formación, fundantes del posicionamiento del maestro

La formación tiene componentes históricos que permean sus condiciones actuales. No es imposible referirnos al docente en formación sin aludir a los formadores, del mismo modo, para darnos cuenta del proceso formativo, habremos de mirar algunos de sus rasgos históricos. Además, esta exploración es importante porque una de las especificidades de la formación en la ENSAZ, es su carácter profundamente endogámico: el docente en formación puede mirarse con mucha transparencia en el formador y a la inversa, debido a que, salvo algunas excepciones, los formadores son egresados de la misma. Por lo tanto, abordaré, en primer lugar, los rasgos de los formadores como producto de una carga cultural históricamente construida a efecto de localizar algunas claves para pensar el presente.

Violencia y resistencia

En el plano histórico, un rasgo fundante de la relación social con mucho impacto en la formación en la zona, es la violencia. La propia toponimia del municipio de Tlatlaya donde se asienta la ENSAZ, con un sentido metafórico aludiendo a su talante en los atardeceres la refiere de modo indirecto: del nahua, *tlatla*: "arder" y *yan*: "lugar", de lo que resulta *tlatlayan*: "Tierra que arde". Coincidentemente, la "*Tierra que arde*" pertenece a la región sociocultural de "*Tierra Caliente*".² Por su disposición territorial, este municipio y en su

²El rasgo distintivo de esta región es su clima cálido, algunas zonas llegan a registrar temperaturas de más de 50°C. Aunque, por ser una zona montañosa, su clima es muy variado. Ubicada en la colindancia de los Estados de México, Michoacán y Guerrero, es una región cuya convivencia histórica de sus pueblos ha dado lugar a una cantidad importante de elementos culturales representativos entre los cuales

conjunto, la región de Tierra Caliente, históricamente han sido la frontera de grandes fuerzas de poder ejercidas a nivel nacional. Desde la época precolonial, la emergencia de grandes imperios como el mexica, el purépecha hacia el norte y occidente respectivamente, y la gloria de los pueblos mixtecos al sur y oriente, condicionaron la región con altas dosis de violencia, sobre todo por la fuerte rivalidad entre mexicas y purépechas. En la guerra de independencia el frente de Vicente Guerrero desde el Estado de Guerrero contra los realistas luchando desde el centro del país la convierten en la zona de choque, el mismo Pedro Ascencio en su lucha contra Iturbide libra una batalla en Tlatlaya. De igual manera en la revolución mexicana, las fuerzas zapatistas en contra de los constitucionalistas hacen de la región, una zona hostil.

Aunque, la mirada global de estos acontecimientos, da cuenta de la violencia vivida como adversidad, quiero destacar la actitud de resistencia que ahí se funda porque marca un antes y un después en la forma de vida de los habitantes de esta región. Particularmente el episodio de la revolución mexicana sembró una de las luchas más auténticas de la época sintetizada en el eslogan "*tierra y libertad*" que no acabaría con la muerte de Zapata y el triunfo de los constitucionalistas, más bien, se tradujo en la región, en rencillas principalmente entre campesinos y terratenientes cuyo cese tiene lugar con el último reparto agrario en el periodo de Lázaro Cárdenas.

Si bien el cardenismo como política pública transformó la vida agraria laboral, a la par, en esta región, tomó impulso en el campo educativo un proyecto alfabetizador que emergía de la necesidad de "*salir de la ignorancia*", es decir, para 1936 los abuelos de los formadores de docentes de hoy, constituían comunidades ágrafas. Tocados por la sensación de fracaso de la revolución y la, aún viva, actitud de resistencia, hacen posible la alfabetización como proyecto social cooperándose para pagar el servicio antes que el sistema educativo tuviese presencia. Esto lo encontramos en biografías como la de Don Ramón, habitante del municipio de Tlatlaya, quien recibe

encontramos la música de banda con sus sones y corridos, el uso de sombrero de palma y guaraches, etc.

instrucción de otro alfabetizador y se convierte en tal. Su narrativa ilustra cómo su padre Bruno, como luchador social tuvo la necesidad de hacer gestiones para legalizar las tierras comunales de su pueblo, lo que activó el mandato de saber leer y escribir.

El sentido de laboriosidad

La laboriosidad es otro rasgo de la formación definido en el plano económico. Se gesta como respuesta al clima de escasez vivido en la relación de explotación y consecuente subordinación que venimos apuntando. La biografía de Don Ramón ilustra cómo el rompimiento de la dependencia con el terrateniente lleva al campesinado, a diversificar sus ocupaciones, como muestra de ello, nuestro personaje se convierte, además de agricultor, en alfabetizador, carpintero, panadero y albañil. Oficios que, a su vez, hereda a sus hijos, entre ellos, Valentín quien se hace maestro en la década de los 70 después de terminar la secundaria. La actitud laboriosa se adopta en función de la propia exigencia de resolver, en muchos casos, necesidades vitales por lo que está muy ligada a la búsqueda de satisfactores.

La laboriosidad del maestro como sujeto individual, es un síntoma que hay que tener en cuenta porque la docencia termina por mirarse como un trabajo y en ese sentido cabe preguntarnos ¿cómo se articula la actitud laboriosa con las exigencias curriculares implantadas hasta el momento?, ¿cómo se convierte la docencia en un medio para satisfacer las necesidades del maestro?, ¿qué necesidades particulares satisface el maestro con su labor?, ¿la docencia en sí, llega a ser un satisfactor?, ¿qué elementos del trabajo docente funcionan como satisfactores?, ¿es el maestro un sujeto insatisfecho? La pertinencia de las preguntas se encuentra si consideramos que la labor de los primeros maestros de la escuela formal a partir de la década de 1960, tiene como precedente la lucha por la tierra que encarna la liberación del campesino, a quien le era arrebatado el producto de su trabajo. Es decir, este maestro laborioso se proyecta cuando educa, frente a la estructura social prevaleciente, no necesariamente con una carga ideológica, sino con una actitud que es la garantía de su propia independencia. Aunque, por otra parte, mirada esta labor como trabajo asalariado, ahora el docente es ese sujeto que, si bien se salva

de vender su fuerza de trabajo, debe hipotecar su capacidad intelectual. Esta condición del trabajo intelectual define la labor docente como el simple trampolín para la movilidad social: para el acceso a un estatus social “superior”. De ahí que el docente, capaz de negar su condición de explotado a través de su actitud laboriosa, tome constantemente como máxima el mito de la meritocracia y lastimosamente termine apoyando ideas imperantes como “el pobre es pobre porque quiere” y atribuyendo incluso la causa del poco o nulo avance de los estudiantes con escaso acceso a los bienes simbólicos y materiales de la cultura a su condición genética y creyendo que ellos son la excepción en la regla.

El maestro como sujeto negado

En el plano existencial, encontramos la negación como un componente más de la formación docente. A simple vista esta relación puede captarse como producto de la violencia, sin embargo, está activada por el pensamiento colonial. Los docentes no solo son habitantes de un entorno marginado y violento, son sujetos con una profunda influencia de la colonialidad,³ pero esta tiene una especificidad histórica, el problema de fondo es la lucha del campesino con el terrateniente. En esta relación, el oprimido es negado, condenado a ser nadie, por ello, no es casualidad que, atendido el problema de posesión de la tierra, haya activado su deseo de “ser alguien” ese alguien que no aparece sino por vía del reconocimiento del otro, es el maestro como sujeto social. La formación de maestros en la década de los 60 inaugura la presencia de un nuevo actor que participa en la gestión de las decisiones de la comunidad, lo que se traduce de forma simbólica en el ideal de

³ La colonialidad según Quijano (2020) subyace de la matriz del colonialismo como el proceso de conquista de los pueblos ibéricos, pero es un proceso mucho más amplio porque está instalado en la cultura actual y tiene como elemento fundamental la idea de raza “una supuesta diferente estructura biológica que ubica a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros” (p. 862), y sobre esa base se clasifica la población, lo que crea el efecto de la colonialidad del poder, es decir, en las sociedades de hoy opera un poder con efectos profundamente coloniales que no se pueden obviar para comprender la formación.

“*estudiar para ser alguien*”, ese alguien que emergiendo de un estrato social pobre recuperó su voz frente a los terratenientes de la época con quienes constantemente debía tomar acuerdos. En efecto, sobre esta búsqueda de reconocimiento hay que activar las siguientes reflexiones ¿el maestro que busca “*ser alguien*” se asume originalmente como *nadie*?, ¿qué implicaciones tiene la originaria negación de sí mismo?, ¿a qué tipo de reconocimiento nos remite el deseo de ser alguien?, ¿quién es ese otro a cuyo reconocimiento se aspira, el opresor o la comunidad?, ¿hasta qué punto el determinismo de la cultura funciona también como mecanismo de negación del sujeto y cómo el ser alguien también puede ser una actitud de afirmación en rebeldía contra la cultura?

El despojo de lo común

La formación también se subsume en la perspectiva de la posmodernidad. A nivel nacional en el periodo de Carlos Salinas en 1988, se impulsa por tres décadas el despojo de lo común y la primacía del interés individual detonantes de una marcada carencia de compromiso social. Esto queda instalado en la mayor parte de las políticas públicas, consecuentemente, en el ámbito educativo se naturaliza la implantación de las competencias como gestión fundamental de la escuela. Particularmente en el ámbito de tierra caliente en este periodo se disuelven las discusiones y acuerdos sobre problemas comunes, la política partidista funcionó como palanca del divisionismo de comunidades y familias; así llegamos a una forma concreta del neoliberalismo en la cual se reorganiza el sistema de valores desde lo material, específicamente con base en lo financiero, cuya máxima consiste en “invertir el menor esfuerzo para la mayor ganancia”, en esta lógica, se naturaliza la transa a tal punto de mirarse como síntoma de inteligencia. En efecto, prácticas como el robo se legitiman hasta el punto de operarse desde el sistema político local en contubernio con criminales confesos quienes profesan lemas como “robar no es vergüenza... vergüenza es andar sin dinero” convirtiéndose en ídolos en las comunidades. En efecto, la formación de hoy está profundamente afectada por la apología del delito y es una lucha que ha de librarse a nivel ideológico en la escuela normal, lo que nos obliga a cuestionarnos ¿cuáles son los espacios de reflexión de la

ENSAZ sobre la materia?, ¿se puede educar realmente al margen del problema de los valores?, ¿cuáles son los matices de las prácticas de enseñanza que dan lugar a la evasión del problema de lo común?, ¿cómo es la formación definida en la intención de evadir el problema de los valores?, ¿cuál es el posicionamiento del maestro que se acomoda a la circunstancia y cuál es el de aquel que se atreve a pensarla y a actuar en consecuencia?

Poder, miedo y control en la escuela

La forma específica del ejercicio del poder en la zona de influencia de la ENSAZ, es otro elemento que impacta la formación. Las reflexiones más socorridas sobre el poder apuntan el defecto en las relaciones verticales entre sujetos basadas en sistemas de clasificación que dan lugar a su vez, a formas estructurales de organización. El problema es que, el pensamiento aparentemente crítico, por un lado, descalifica las relaciones verticales y por otro, no es capaz de proponer formas coherentes para otro tipo de organización fuera de las estructuras dadas. En concreto, el poder define relaciones violentas. En este contexto específico se traduce en prácticas criminales explícitas por medio de las cuales se introyecta el miedo en el colectivo social. Dicho miedo se convierte en el instrumento para operar las prácticas violentas sutiles en todas las instituciones. La escuela, en su tarea de formar, podríamos afirmar que es la institución más permeada por tales prácticas y en la cual la sutileza puede, como en ninguna, disfrazarse de buenas intenciones. Por ejemplo, una de las pautas más importantes para enseñar en la ENSAZ y que funciona como una regla de oro se expresa así: “lo primero que debes hacer es controlar al grupo”. Este tipo de pautas advierten un problema muy serio sobre el ejercicio del poder, por lo tanto una pregunta básica sería ¿cómo opera el poder en la escuela?, deberíamos aceptar el reto de pensar también ¿cuál es la relación de la violencia que opera en la zona con las formas que adopta el poder en la escuela?, ¿cómo se articula la violencia y el poder en las prácticas cotidianas escolares?, ¿Cuáles son las formas en que se ejerce el poder en los procesos académicos? Y en todo caso, ¿cómo se forma cuando el poder del maestro opera bajo un clima de miedo?

Motivación, deseo de saber y enseñar

La formación también está influenciada por el componente psicológico y en este caso nos referimos a la motivación como elemento fundamental. Qué acciona o qué pone en movimiento el acto educativo, no es una pregunta superficial. Podemos preguntarnos, en una perspectiva mucho más teleológica y tal vez en una actitud aparentemente política, ¿para qué se enseña?, pero no dirigimos hacia allá la mirada porque esta reflexión pretende, por ahora, ir a los fundamentos de tal hacer que, indiscutiblemente en la segunda pregunta, se obvian. La pregunta por el para qué, naturaliza el hacer docente porque se resuelve con objetivos esbozantes de la acción de un sujeto destinado a cumplir un rol. En cambio, aquí resaltamos la importancia de la unicidad del ser, del maestro y consecuentemente la autenticidad de su hacer. Cabe aclarar que no pretendemos resaltar al sujeto individual, sino más bien proponer que si queremos objetivar un ejercicio docente auténtico, tendremos que aprehenderlo en función de sus motivos.

Ya hemos apuntado que el maestro en su condición de negado, que no se supera por cierto con el ascenso social, busca, entre otras cosas, la satisfacción de su deseo de ser que encarna a su vez, el deseo de saber y de enseñar. El deseo es entonces en muchas ocasiones, lo que mueve para formar y para formarse. Por ello, para captar el sentido de la formación desde este ángulo debemos preguntarnos ¿cuál es el deseo que está detrás de la motivación del formador?, ¿cuál es el deseo que está detrás de la formación del estudiante normalista?, ¿cómo se proyecta el deseo de aprender y de enseñar de un sujeto oprimido?, ¿cómo satisface el maestro su deseo de conocer?, ¿qué satisfacciones recoge el docente en la práctica educativa?, ¿hay docentes que se asumen como opresores?, ¿quién es el opresor como maestro?

Saber, ha significado históricamente el acceso al ejercicio de poder. En la captación más tradicional de la cultura con perspectiva identitaria, saber y poder se encontraban inevitablemente concatenados. No es extraño entonces que gran parte de los pedagogos críticos se esfuercen por demostrar cómo el tránsito a la dimensión crítica es garantía de liberación del oprimido. En este contexto de marginación, ser maestro implica un movimiento hacia la

condición civilizatoria en el cual el acceso al saber es la vía para salvarse de la condición de “bárbaro”. Pero tengamos en cuenta que, en definitiva, no se libera quien sabe más porque saber y poder se amalgaman constantemente para conservar las estructuras de poder vertical, en cambio, es el deseo de conocer lo que puede liberar si su cauce es la actitud de cuestionar la realidad.

En síntesis, los elementos hasta aquí expuestos muestran que la formación es una construcción histórica multideterminada, pero profundamente específica porque, se da en un espacio concreto, por ejemplo, la condición de centro o periferia define la circunstancia de marginación en la cual el proceso y el fin de la enseñanza deberán responder a la misma; está condicionada por unos rasgos culturales singulares como hábitos, tradiciones, costumbres, valores y elementos simbólicos; tiene evoluciones resultantes de una construcción de época definida por la dinámica social específica en la que se funda un imaginario que recoge el sentido de la misma. Ello implica que, como ejercicio crítico pasa por la necesidad de comprender los síntomas de la época e identificar, no solo los problemas internos del campo educativo, sino principalmente los problemas sociales reales.

Elementos problemáticos para la construcción del posicionamiento del docente

Para continuar reflexionando sobre la formación nos detendremos en la dimensión pedagógica con el objeto de mirar algunos de los síntomas de las prácticas cotidianas escolares que permean el posicionamiento de los docentes a la hora de formar y formarse. Para ello, discutiremos el sentido que cobra la exigencia curricular de formar en investigación tomando distancia de la gestión enciclopédica, el determinismo de la mirada positivista implantada en los procesos educativos, el posicionamiento del investigador, la actitud comprensiva del profesional de la educación como investigador social, la colocación del docente en el acto de conocer, el acomodo del nuevo discurso sobre las prácticas cotidianas y el cuestionamiento del aprendizaje como categoría central en la gestión de la escuela.

El mandato de formar en investigación

En primer lugar, encontramos una malla curricular⁴ cargada de la intención de formar en investigación, desde el primer semestre los estudiantes deben acercarse a la investigación cualitativa, en términos prácticos, a la observación participante, en el segundo a la etnografía con la entrevista semiestructurada y en tercero y cuarto semestres a la investigación-acción. Los cuatro cursos pertenecen al trayecto formativo de práctica profesional, esto es muy significativo dado que el quehacer didáctico deja de mirarse como un modo de operar el currículum por parte de los docentes en formación para comenzar a verse como un campo de conocimiento posible de ser sistematizado para elevar el tradicional acto didáctico a una tarea pedagógica; de esta manera, en quinto y sexto semestres se alinean: un curso situado en el trayecto formativo, formación para la enseñanza y el aprendizaje que profundiza en el conocimiento de la metodología de la investigación y otro situado en el trayecto de prácticas profesionales también definido en la investigación-acción; aunado a ello, se plantea un apoyo especial para la construcción del trabajo de investigación desde el sexto semestre para sustentar el examen profesional. Podemos advertir que las prácticas profesionales son la columna vertebral de la estructura curricular mientras la investigación es la médula espinal y este es un acierto importante si consideramos que el ejercicio de la docencia depende de la capacidad de hacer lectura de realidad y dar respuesta en la emergencia de la situación misma, pero, ¿de qué lectura hablamos si nos enunciamos desde los planes de estudio?, ¿cuál es la lectura de realidad que se hace desde la gestión de los formadores en términos prácticos? y ¿desde dónde se hace?

Colocados en el paradigma positivista

Es imperativo destacar en segundo lugar, que el adiestramiento de los formadores y de los docentes en formación está anclada en el

⁴ La investigación en la formación se explicita en el Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica y sus respectivas modificaciones actuales.

paradigma positivista. Cuando ingresan a la escuela normal, los estudiantes llevan una década y media formados bajo ese paradigma que sobreestima la objetividad y en el cual se establece una relación de conocimiento sujeto-objeto, es decir, hay un sujeto cognoscente tratando con un objeto con el cual puede experimentar desde una visión analítica. La observación como actitud investigativa tiene entonces un ángulo de colocación prediseñado, aunque aún sobre tal determinación cabe la siguiente duda ¿la actitud observadora de los estudiantes es sistemática y propia del método científico? o ¿cómo observan los estudiantes? En contraste, debemos considerar que la actitud observadora en la escuela descansa sobre la base de la comprobación de lo que se sabe (teorías académicas o teorías de la vida cotidiana), es decir, por lo general, no es una búsqueda hacia otros dominios de realidad. Pero, aclaremos, esto no solo está definido como una actitud de la vida cotidiana, los formadores también hacen lo suyo definiendo formatos de guías de observación con las cuales se recogen datos para hacer diagnósticos tradicionales sostenidos en datos numéricos o elementos clasificatorios; por ejemplo, se plantean mirar cuántos estudiantes auditivos, visuales o quinestésicos hay o se recogen estadísticas sobre los actores escolares.

La investigación sin sujeto político

Un tercer elemento que debe discutirse es el modo utilitario en que se implementa la investigación. Si los formadores y los estudiantes observan sin preguntarse por el lugar que ocupan como observadores y cómo ese lugar define el contenido de su observación, entonces aludimos a una investigación escindida de la perspectiva del sujeto político al que alude la investigación-acción.⁵ En este escenario el

⁵ Esta investigación se relaciona con los problemas prácticos experimentados por los maestros y “considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos” (Elliot, 2005, p. 25), por lo tanto, se trata de tejer una mirada diagnóstica sobre el problema de un colectivo mediante la cual se detentan situaciones susceptibles de cambio y que pueden ser abordadas de forma práctica. Esto plantea una relación de conocimiento radicalmente distinta en la cual el maestro investigador no es el que sabe, sino el sujeto que está dispuesto a aprehender la realidad con un grupo en cuya

investigador constantemente es un observador que mira los procesos educativos como una externalidad, es decir, no se supera la relación sujeto objeto en tanto no hay un trabajo del investigador sobre sí mismo mediante el cual se descoloque y se recoloque. Una de las determinaciones del currículum que da cuenta del utilitarismo de la investigación es, entre otras, la siguiente competencia profesional: “Utiliza los elementos teórico-metodológicos de la investigación como parte de su formación permanente en la telesecundaria”. (DOF: 03/08/2018, p. 51). En cambio, en el plano del hacer cotidiano, las explicaciones de las situaciones educativas en las tradicionales plenarias de jornadas de práctica encontramos una argumentación cargada de juicios de valor que muchas veces se pueden sintetizar con “nos fue muy bien”, “tuvimos muy buenas experiencias”, etc., muy parecido a una exposición de experiencias exitosas. Probablemente esto sucede porque el fondo de la exposición no se basa en datos recogidos con algún instrumento de observación o el análisis sistemático de los mismos. Y por supuesto, el efecto de la escasa información recogida y de la nula sistematización de la misma es el escaso o nulo estudio del fenómeno didáctico. En este sentido podemos preguntarnos ¿cómo es posible usar la investigación para mejorar la práctica si antes no se ha provocado una mejora en la actitud investigativa?, ¿cómo se pueden cambiar las bases teóricas que sostienen las formas cotidianas de operar en el ámbito académico para transitar a otras que ayuden a sistematizar las teorías y las prácticas investigativas?, ¿cuál sería el efecto de la colocación del sujeto investigador como profesional de la educación que es posible definir desde los dominios de realidad y la cultura académica de nuestra institución?

El determinismo de los esquemas teóricos de la pedagogía

Un cuarto elemento visible en la formación es el problema de la producción de conocimiento al interior de la pedagogía en tanto implica un reposicionamiento obligado del estudiante hacia las

experiencia reposa el conocimiento para comprender juntos la situación problemática y tomar decisiones para gestionar un cambio con sentido para todos.

ciencias sociales, particularmente en el paradigma hermenéutico comprensivo. Hacer pedagogía en términos prácticos es investigar y este acto puede ser muy simple pues tiene que ver con una actitud de curiosidad, asombro, intriga, incredulidad, etc., pero el problema de fondo son los esquemas categoriales usados para aproximarse a la realidad. Por ejemplo, en el plano didáctico siguen imperando, como he apuntado, categorías tradicionales como el control que sirven de base muchas veces para pensar el acto educativo en oposición a otras, como aprendizaje autónomo, propias de los marcos curriculares. Estos, a su vez, integran categorías como la inclusión, producto de la necesidad del sistema económico imperante profundamente excluyente y que atribuye tal actitud a los colectivos, actitud que deberá atenderse como un problema educativo. En efecto el acto investigativo se gesta en medio de profundas contradicciones que complican el desafío de lograr un posicionamiento en la tarea interpretativa y comprensiva de la realidad educativa. Pero ¿por qué ponderar lo comprensivo interpretativo en la pedagogía? En este campo científico de las ciencias sociales, no puede ocurrir una relación sujeto-objeto en tanto:

- lo que el investigador mira es una realidad social,
- la realidad social no es externa al investigador, este, hace parte y está impregnado de ella a la vez que es capaz de afectarla,
- el problema lo vive y padece también el investigador,
- el problema, en tanto padecimiento de los sujetos, es subjetivo,
- la interpretación de tal realidad en tanto compartida, es una tarea del investigador y los sujetos implicados,
- en efecto, tal interpretación debe darse en una relación profundamente comprensiva.

La producción en el campo pedagógico se define entonces en una relación sujeto-sujeto que requiere de una interpretación sensible (más que un análisis). Por supuesto que tal relación no es nueva, las relaciones cotidianas de los sujetos suelen darse más bien, en una actitud comprensiva-compasiva. El problema que aquí se plantea es cómo puede el docente en formación, en el ámbito académico, cruzar la barrera del pensamiento analítico, la perspectiva racionalista y el

objetivismo para transitar a otros modos de comprensión del acto educativo que consideren la capacidad de comprensión de la realidad como manifestación de su autenticidad. Esta inquietud detona además cuestiones como ¿cuáles son las categorías teórico-metodológicas más viables para mirar la realidad social desde el campo pedagógico?, ¿cómo pueden el formador y el docente en formación, tomar conciencia de sus determinaciones socioeconómicas y culturales?, ¿de qué modo el proceso formativo puede ser potenciador de la circunstancia socio histórica y cultural del sujeto?, ¿qué impacto puede tener en su proceso formativo el que el docente en formación se asuma afectado por el problema?, ¿cómo pueden docente en formación y el formador, dar paso a relaciones intersubjetivas como parte de procesos investigativos? y ¿cómo pueden el docente en formación y el formador hacer del acto didáctico una posibilidad de interpretar los problemas comunes y elevarse más allá de la pura operatividad?

Cambiar de nombre a la práctica no es modificarla

El quinto elemento lo situamos en el plano de la didáctica, cuando de operar los planes de estudio se trata y dado que dicha operatividad implica el cambio de los haceres cotidianos y estos están imbricados haciendo parte de la cultura escolar, hay una propensión a colocar nuevos nombres a lo que se hace por hábito, costumbre o tradición. Solo para ilustrar la gravedad de este problema cito como ejemplo representativo las actividades de apertura de una secuencia didáctica, teniendo en cuenta que emana de la propuesta de Barriga (2013). En las planeaciones aparece como inicio y, para formadores y estudiantes este momento es para “explorar los conocimientos previos”, por lo general comienzan la clase haciendo la pregunta directa a los estudiantes ¿saben qué significa (el nombre del tema)?, lo que da lugar a un diálogo con quienes más participan, a partir del cual el maestro asume que ya ha identificado los conocimientos previos, es decir, se ha dado cuenta del nivel de dominio de los estudiantes para proceder a brindar la información que considera que les hace falta. Notemos que esta práctica no deja de ser violenta porque, en términos

prácticos, el diálogo demuestra que hay un estudiante que ignora y un maestro que sabe. En contraste Barriga A. (2013) afirma que:

Las actividades de apertura permiten abrir el clima de aprendizaje, si el docente logra pedir que trabajen con un problema de la realidad, o bien, abrir una discusión en pequeños grupos sobre una pregunta que parta de interrogantes significativas para los alumnos, éstos reaccionarán trayendo a su pensamiento diversas informaciones que ya poseen (Barriga A., 2013, p. 6).

Explorar los conocimientos y abrir un clima de aprendizaje tienen la misma traducción en la práctica. Esta predisposición de superponer nombres a las mismas prácticas tiene su raíz en la lectura de teoría más centrada en la búsqueda de términos y argumentos que expliquen o justifiquen los haceres, que en buscar en ella, elementos conceptuales para problematizar su propia realidad. Cabe aclarar que este ejemplo únicamente es un pretexto para ilustrar el peso de las prácticas cotidianas en la formación docente y no pretende exponer la importancia del aprendizaje situado dado que, por lo menos, en la gestión curricular en educación básica ya tiene una presencia prominente la didáctica psicologizada, a la cual se pueden plantear, siguiendo el ejemplo, cuestionamientos como: ¿cómo es la relación entre los estudiantes y el maestro cuando este activa los conocimientos previos de aquel?, ¿quién es el sujeto que mira el maestro cuando activa los conocimientos previos?, ¿cuál es el efecto en el sujeto, del uso del reto intelectual o del problema de la vida cotidiana como palanca de condicionamiento?, ¿desde dónde se producen los ambientes de aprendizaje cuando de activar sus conocimientos se trata?, ¿es posible en términos reales llegar al aprendizaje esperado si se considera como punto de partida el conocimiento de cada estudiante?

Una escuela entregada al aprendizaje

Hay que considerar por otra parte que, la gestión de aprendizajes es hoy lo genuino de cualquier proceso educativo. Y es muy aceptable la premisa de que el sujeto es un ente que aprende, incluso en los planes

de estudio predomina el aprendizaje esperado como parámetro, sin embargo, a estas alturas del camino, considerando la historia de la enseñanza formal, ya deberíamos preguntarnos con mucha seriedad si como seres humanos ¿estamos constituidos para dedicarnos a aprender?, ¿dedicarse a aprender brinda salud?, ¿le hace bien aprender al sujeto?, ¿aprender se hace en libertad y le hace libre al sujeto?, ¿le ayuda el aprender a encontrarse con sus deseos, gustos, pasiones, límites, etc.? Y cabe preguntarlo porque toda la maquinaria intelectual desplegada alrededor de los planes de estudio actuales y anteriores, parece tener el propósito de hacer pasar al sujeto como una máquina de aprender. Si bien, la perspectiva de los planes de estudio actuales de educación básica ha puesto más énfasis en componentes socio-antropológicos, los planteamientos didácticos imperantes se elaboran con perspectiva psicológica toda vez que el aprendizaje es la categoría predominante. Entre otras razones, los formadores tienen la tarea de poner en tensión la categoría de aprendizaje porque:

- Medida con sus propios estándares de objetividad, la escuela en México está reprobada. Todo maestro con experiencia en educación obligatoria sabe que las calificaciones no reportan una medición real de los aprendizajes en función del rigor de sus instrumentos de evaluación. Y, más allá de que los organismos evaluadores pueden ser seriamente cuestionados, se manejan bajos índices de eficiencia terminal, por ejemplo, en 2019 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación reportó a nivel nacional el 64.5% en media superior. Por supuesto que nadie se atreve a hablar de un sistema educativo fallido, mucho menos podemos decir que los reprobados son menos capaces. Por ello, lo más prudente sería comenzar por cuestionar la estructura categorial del aprendizaje determinante del estatus quo y con la cual estamos teniendo acceso a la realidad educativa.
- La naturalización del aprendizaje y su evaluación decanta en una actividad clasificatoria y profundamente excluyente. El sistema educativo produce conciencias de éxito y fracaso. El reducido número de exitosos se encuentra dentro del 16% de mexicanos que terminan la universidad quienes mantienen la

esperanza de acceder a un empleo. Los *Otros*, en casos extremos, desde muy temprana edad son objeto de diagnósticos clínicos, potenciales desempleados integrantes de las estadísticas de inanición o pasan a ser delincuentes, drogadictos: los sin futuro.

- El aprendizaje constantemente decanta en sinsentidos. No es lo enseñado lo que necesariamente se aprende, hay que considerar que lo enseñado es objeto de la interpretación de cada aprendiz y da lugar a una serie de razonamientos separados que llegan a conformar un sinsentido del colectivo.
- Los formadores están llamados a hacer una tarea didáctica capaz de procesar sistemáticamente la experiencia de los docentes en formación con base en la investigación.

Con todo lo anterior me interesa poner en tensión cuál es la episteme que se funda desde la didáctica centrada en el aprendizaje. Es de dominio público y además está aceptado y naturalizado el hecho de que los programas de estudio del sistema educativo en México se sostienen en un enfoque por competencias, pero aquello de lo que la mayoría de los educadores no son conscientes es que la competencia tiene de fondo el sentimiento de la envidia. Este problema nos convoca a interrogarnos sobre, ¿cómo se aprende desde la envidia?, ¿cuál es la postura de un maestro o de un estudiante cuyo motivo es el deseo de tener lo que otro posee?, ¿cómo se mira el acto de conocer desde el deseo de triunfar?, ¿qué sentido cobra el estar juntos en la escuela operando bajo el esquema de la envidia? Los teóricos de las competencias provocaron que el maestro continuara mirando al individuo como protagonista de su propio conocimiento, es decir, estar en la colectividad, le es útil al competente, para conocer al colectivo y en función de ello, intentar ser el “mejor”. Por supuesto, no se es “mejor” si no se domina y si se domina, se gana en esa relación de conocimiento.

En efecto, la colocación del sujeto desde la didáctica centrada en el aprendizaje activa el ejercicio de poder bajo esquemas de dominación en la medida que esta es entendida comúnmente como un síntoma de inteligencia del competente, puesto que la inteligencia se entiende como la capacidad de adaptación, definición que además, le otorga un

lugar a los dominados en tanto son capaces de adoptar una actitud acomodaticia en esa relación jerárquica sin presentar reacciones que los pueden hacer aparecer como bárbaros. Entonces la inteligencia es la capacidad de adaptación a cualquier estructura de poder y esto nos llama a preguntarnos ¿cuál es el ángulo de mirada sobre la realidad que adopta el estudiante cuando aprende bajo un esquema de dominación?, ¿qué se hace visible y qué se invisibiliza en ese esquema?, ¿qué papel juega la teoría en el acto de aprender?, ¿qué implicaciones tiene aprender los esquemas teóricos para explicar la realidad?, ¿en qué se transforma el acto de aprender tradicional si la actividad escolar gira en torno a la lectura de realidad existencial concreta del estudiante usando como pre-texto la teoría?

La colocación como docente en el acto de conocer

Hacer docencia está profundamente ligado con la enseñanza y el acto de enseñar se asocia tradicionalmente a la explicación como una actitud amorosa, de cuidado y entrega. Cada vez que el maestro explica, vive la sensación de haber tenido la oportunidad de ilustrar a otro, de iluminarle el camino y ayudarle a diferenciar lo verdadero de lo falso. La explicación se mira como la transferencia de un dominio de realidad a otro sujeto que no ha sido capaz de lograrlo. Esto, por supuesto, hoy está muy cuestionado, principalmente desde la pedagogía crítica, Freire (2005) lo denomina concepción bancaria⁶ de la educación. En contraste, en la ENSAZ durante los procesos de planeación de las clases los estudiantes, en la fase de desarrollo contemplan la explicación, los formadores por su parte, colocando el mayor peso en la repetición de la teoría buscan que los docentes en formación expongan constantemente desde las ideas de los autores. Es decir, el ejercicio didáctico está lejos de ser una lectura de realidad. La escuela está vista como un ámbito de transmisión de conocimiento

⁶ “En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro” (Freire, 2005, p. 79).

y de ninguna manera se piensa como el ámbito de producción de conocimiento ya que éste es una actividad de expertos para el pensamiento tradicional, ¿cómo puede replantearse la tarea de la escuela desde la didáctica para convertirla en un ámbito de producción de conocimiento? Este cuestionamiento para los científicos, por supuesto que está fuera de lugar, sin embargo, está planteado desde una mirada de la educación como un proceso libre y útil para que el sujeto trabaje sobre su autenticidad y logre afirmarse debido a que, como lo plantea Feinmann (2013) se trata de un sujeto sujetado.⁷ Ahora bien, esto plantea, no solo la esencia del acto didáctico, sino también del acto investigativo porque ambas tareas amalgamadas deberían generar la oportunidad a los estudiantes para reconocerse, esto es, la gran mayoría de las cosas que como seres humanos aprendemos están en el interior del nicho ecológico que nos acoge y versan sobre el mismo, por lo tanto, el estudio no puede ser más que el esfuerzo de darnos cuenta de nosotros mismos y del lugar que ocupamos con relación a otros sujetos y a otros seres vivos. Entonces la investigación que nos lleva hacia la comprensión de uno mismo, genera un conocimiento particular y único que no es menos válido que el generado por los científicos. Pero ¿está lista la escuela para posicionarse como un espacio de producción de conocimiento?, ¿cuál podría ser el punto de partida para posicionarse así?, ¿cómo podría repositionarse el docente para adoptar un ángulo de mirada que supere la visión de la didáctica como el acto de transposición del conocimiento?, ¿por qué los docentes no han cuestionado con suficiente fuerza la tarea de intérpretes del discurso científico?, ¿cómo puede el docente superar el rol de traductor del discurso científico para comenzar a hacer de las sesiones de clase un espacio de lectura de realidad?

⁷ Feinmann (2013) refiriendo a Foucault afirma que su trabajo sobre el poder “residía en demostrar que lo comunicacional era la revolución de la derecha, que no existía revolución que se le igualara en mucho tiempo” (p. 70). De hecho, la noticia falsa es una estrategia combinada con la liberación de los instintos, útil para crear esa realidad alterna en la cual tiene efecto la manipulación.

El movimiento epistémico del sujeto

Frente al panorama anterior, donde hemos intentado dar cuenta de quién es el sujeto histórico que aprende, se hace evidente que el problema de la formación, si bien, ha estado centrado históricamente en la dimensión didáctica, no es de orden metodológico acotado al acto de enseñar, tampoco se agota en la dimensión estética como acto pedagógico, es más bien un problema epistémico, de ahí la necesidad de transitar hacia otra episteme fundada en la enseñanza como una relación de conocimiento posible de ser producida bajo las siguientes condiciones.

Construir un ángulo de colocación

La construcción de un ángulo de colocación es el primer ejercicio y una actitud que debe prevalecer en cualquier proceso formativo. Ello implica un retorno sobre sí mismo, que a decir de Filoux (1996), es una exigencia para los formadores en un acto de tomar conciencia de ser, solo en el intermedio de lo que el otro nos devuelve, es decir, plantea un retorno en un espacio intersubjetivo. En otras palabras, el reto consiste en superar la colocación del sujeto individualista y competitivo en un encuentro parejo con los otros en el cual dejan de mirarse como perdedores o exitosos y comienzan a asumirse en la falta, en el radical desconocimiento de su propia realidad para cuyo descubrimiento es fundamental la comprensión del otro y con él.

El sujeto de la formación es entonces, el principal dispositivo en el ejercicio de pensar la realidad porque el proceso formativo es fundamentalmente aquel por el cual se recupera al sujeto: su capacidad de mirar, de pensar, de disentir, su voz y su poder de revelarse en una actitud política. La idea nace de la didáctica no parametral⁸ de Estela Quintar, quien se ubica en la tradición del pensamiento crítico sostenida también por Hugo Zemelman cuyo

⁸ La didáctica no parametral es una apuesta por la formación de sujetos con conciencia histórica con base en la potenciación de su propia experiencia biográfica y colectiva como una forma de acceder a la conciencia del presente (Quintar, 2008).

aporte principal es la epistemología de la conciencia histórica⁹ y de quienes hemos tomado los criterios más importantes que se expondrán de aquí en adelante.

Para que la formación sostenga un retorno sobre sí, sobre la base de la conciencia histórica, es necesario aclararnos que lo histórico no se ubica en el pasado, es en todo caso la captación de la realidad en movimiento, lo que implica un esfuerzo de mirar los problemas sociales en su desarrollo, como producto de procesos inacabados. Esta mirada intenta reparar la ruptura del pasado, presente y futuro desde la cual nos enseñaron a mirar. Retornar sobre sí es un proceso inacabado, es plantearse el reto de salir de la enajenación. Exige volver para estar en sí, no en el sentido de estar centrado en sí para volverse el centro en un acto egocéntrico, todo lo contrario, implica más bien, descentrarse, apartarse del arquetipo autoconstruido del yo y de las determinaciones que impone la cultura propia y tomar distancia de ello para encontrar el ángulo de colocación que nos permita la captación de la realidad.

El retorno sobre sí, tampoco es un ejercicio psicológico o psicoanalítico, se trata de que en las sesiones de clases se sostenga el esfuerzo de hacer emerger los problemas sociales sin conformarse con el relato de los mismos y adoptando una actitud profundamente crítica que cuestione para tomar conciencia de cómo las marcas y afectaciones personales son efecto de verdaderos problemas sociales que se vienen ocultando porque el pensamiento posmoderno tiende a individualizar los problemas sociales para imponer patologías cuya atención terminan siendo un problema clínico.

Hay que decir también que este ejercicio no es posible sin una actitud profundamente humana, es decir, profundamente compasiva comprensiva. Entendiendo la compasión como la acción ética, virtuosa y espontánea de entrar en la misma pasión con el otro, tal

⁹ La conciencia histórica es una propuesta epistemológica de Zemelman que articula la historia como una categoría del marxismo con la categoría de conciencia que deviene de la fenomenología. Ambas aluden a la realidad social como inacabada, lo que supera según (Paredes 2013), la falla o falta estructural lacaniana para plantear un proceso de no finitud abierto a horizontes potenciales, a la aventura de construcción de lo inédito, lo que ubica al sujeto social como sujeto político con conciencia crítica y activa.

como cuando encuentras a un niño perdido en la calle atormentado y te invade su tormento. El ideal del yo descentrado lo expresa así Varela (1996), “me refiero a los gestos espontáneos que surgen cuando uno no está preso de los esquemas habituales, cuando uno no realiza acciones volitivas a partir de esquemas habituales adquiridos” (p. 30), por eso la apuesta gira en torno al cuestionamiento serio de esos esquemas habituales, lo que nos posibilitaría hacer más recurrentes esos gestos espontáneos y comenzar a reconocer nuestra implicación en “los problemas de otros”, en los problemas sociales.

El ejercicio de retornar sobre uno mismo consiste esencialmente en recolocarse por la vía del reconocimiento de los propios límites, marcas afectaciones o estados emocionales que, habiendo sido activados en un momento dado por un problema social en el pasado, se manifiestan en el presente como nuestras formas particulares para relacionarnos con la realidad.

Recolocarse pasa por el reconocimiento de los sistemas de creencias, valores, sexualidad, organización social, etc., como determinaciones que se imponen dejando marcas en los sujetos. Dichas marcas, se revelan, de acuerdo con Quintar (2017), como un “registro de experiencia que se desplaza a ser un acontecimiento en la vida del sujeto y su subjetividad” (p. 2), para cuya comprensión, no hay saber capaz de metabolizarlo, pero queda latente una fuerte huella emocional: un campo emotivo activado y enfrentado a la exigencia de olvido del acontecimiento. Es decir, hay una emoción reprimida sobre la cual se imponen prohibiciones. Pero, dicha emoción reprimida no está condenada al olvido, más bien sufre una mutación manifestándose ahora a nivel corporal en otra emoción. “Las emociones desterradas consiguen abrirse paso de nuevo y atacar al cuerpo” (Miller, 2014, p. 138), y este por su parte al padecerlas como enfermedad, insiste en comunicarlas, aunque su lenguaje no resulta necesariamente en un correlato lógico de la emoción reprimida sino en su distorsión.

En esta dinámica, el sujeto enferma, irrumpe, tartamudea, hace cosas fuera de lo “normal” contra el sistema de creencias o reglas imperantes, pero reactivamente. Lo notable es que este sujeto afectado aparece en un esfuerzo de ruptura por el cual pone en movimiento su saber inconsciente e intenta darse cuenta de sí. Este

acto de darse cuenta no busca la comprensión compasiva de sí, sino del acontecimiento que lo ha marcado. Y, justo ahí tiene lugar el trabajo sobre el síntoma como un proceso que comienza por problematizar la propia realidad. El trabajo con el síntoma, desde diferentes perspectivas, puede entenderse como un acto amoroso, en el encuentro con “un testigo cómplice” (Miller, 2014, p. 158), en la búsqueda de una sanción, o incluso una devolución o una pregunta que ayude a soltar las anclas inmovilizadoras. En otras palabras, encontrar un modo de afirmarse por efecto de la comprensión y la toma de conciencia.

El maestro como investigador social, al observar desde la afectación se compromete a nombrarla desde su especificidad histórica, abrazarla y dialogar con ella, dialogarla lo suficiente para activar sentidos y significados a partir de los cuales, en primera instancia, se reconstruye un ángulo de colocación y en seguida es posible ampliar la mirada y las posibilidades de acción en la atmósfera social.

Observar

Observar no es un acto natural, hay que querer observar, pero, ¿qué activa al sujeto para querer observar? Como hemos apuntado, la marca condiciona la mirada, además, si lo observado está en movimiento, entonces es pertinente preguntar si es el solo hecho de ser viajero en el barco de la realidad dinámica lo que da la posibilidad de mirar. Además, cada esfera de la vida, cada plano o nivel de la realidad tienen su propio tiempo, espacio y ritmo, es decir, su movimiento ocurre de modo distinto. De ahí que el riesgo del observador como sujeto afectado, radica en buscar realidades paralelas moviéndose al mismo ritmo, tal efecto activa la percepción de una realidad estática (al igual que en el tren sin ventanas de Einstein en el cual no se puede saber si se está en reposo o en movimiento uniforme) aunque esta permanezca en movimiento. Pero en la dimensión social, el movimiento, ni es continuo, ni uniforme. Todos los fenómenos implican procesos con rupturas, alteraciones, fragmentaciones, etc., que hacen que ese tren se mueva y, aunque sin

ventanas, el viajero tenga la inquietud de mirar. Hablamos entonces de un sujeto movido, sacudido o agitado por su propia circunstancia.

Pero la circunstancia solo puede activar, mas no dotar al sujeto de la capacidad de mirar. Por eso ser capaz de mirar implica poder abrir ventanas a ese vagón cerrado, lo que exige un posicionamiento, pero, dónde puede ubicarse el investigador para percibir la realidad. Quizá el ejercicio consiste en poder mirarnos en nuestro propio centro gravitacional, por ello, el ejercicio de localizar la afectación estructurante clarifica esas coordenadas de tiempo y espacio en las cuales se coloca la experiencia que, por su densidad, se impone con mayor fuerza en la existencia del sujeto que observa. Esa afectación concentra mucha energía o coraje, detonante de la posibilidad de abrir ventanas o incluso, decidir bajar del vagón cerrado a fin de que la percepción, se dé desde otro punto de vista.

Como sujetos, a diferencia de los cuerpos celestes (por cuya masa hacen una curvatura en el espacio y el tiempo), sí tenemos un margen de posibilidad para posicionarnos, muchas veces elegimos dilatar el tiempo y hacer que nos pase o nos atravesase (como experiencia) aquello que queremos. Pero para hacerlo debemos mirar atentamente cuál es la emoción, o cuál es la chispa que inflama el resto de las emociones que nos atraviesan y determinan continuamente nuestras vivencias.

Entonces, la mirada del sujeto tiene un sello pasional, muchas veces, lo que le pasa es de su elección, es decir, ha elegido consciente o inconscientemente algo que le atraviesa subjetivamente y de alguna manera, le marca, exalta, incomoda, acomoda etc. Naturalmente, se apasiona con ello por la cercanía que guarda con su propia afectación. Es justo ahí donde se rompen los parámetros del tiempo y del espacio porque aquello con lo que nos conectamos con mayor fuerza va a estar permanentemente, llenándose de contenido nuevo y volviéndose cada vez más intenso. Pero ¿para qué mirar lo que determina el propio mirar?, ¿cuál es la reconfiguración epistémica que trae el mirar lo que me afecta?, ¿la ubicación de la afectación es una oportunidad para denunciar un padecimiento o problema y para luchar porque no se repita en otros?

Lo que condiciona la observación: Existen modos instituidos para observar, tanto al interior de las ciencias como en las estructuras de la

propia cultura, razón por la cual la observación solo puede develar una parte muy reducida de los fenómenos, puesto que el método dado define un ángulo de colocación. Es decir, el método impone dónde y cómo deberá colocarse el observador en efecto, su observación solo puede ser posible a través de esa ranura descubierta por alguien más. Así, el resultado de la nueva observación puede ser una comprobación de esa verdad ya develada, o por lo menos, intuita por otro. Así, solo puede representar la posibilidad de profundizar, discriminando más elementos del mismo fenómeno. Esto explica por qué las ciencias continúan, a partir de su método, descubriendo cosas nuevas. Y ello se debe a que cada sujeto se acerca a la realidad en función de su propia experiencia de manera que, aunque se imponga el hábito de mirar a través de la misma ranura, la observación resulta en un ejercicio diverso, sin ser suficiente por supuesto, entonces ¿cómo puede la mirada captar lo que el otro mira si miramos desde una experiencia muy particular?, ¿cómo sería una mirada que exige desarticlar el ojo del corazón?, ¿cómo se puede mirar la propia condición y la del otro prescindiendo del sentir? o ¿debe el investigador apartarse del sentir para mirarse en la relación con el otro?

Por otra parte, dado que la percepción está coligada con su experiencia y el método dado no es el que resuelve el problema de la objetividad¹⁰ entonces la cuestión es ¿cómo puede moverse el investigador para tener ciertos acuerdos elementales sobre el fenómeno que se quiere conocer? Y si la actitud de cuestionamiento y duda permanente también precisa una diversificación en la captación de la realidad, ¿cómo es posible acceder a esos puntos en común necesarios para un entendimiento elemental al margen del determinismo de un método?

La variedad que imponen sobre el proceso de captación de lo real, la experiencia y la curiosidad manifiestas en preguntas, hace necesario un mínimo de sentido común, que se contrapone al determinismo que porta la tradición metodológica en los diferentes ámbitos de

¹⁰ "Entendiendo este concepto de objetividad como relación entre niveles y momentos de un fenómeno" (Zemelman, 2009, p. 44), que no es más que saber ubicarse en el momento histórico.

captación de la realidad. Y, aunque los mecanismos de captación cuentan con una especie de molde por la predisposición de la estructura corporal por la cual nos ponemos en relación con el entorno, esta condición no es suficiente para garantizar el sentido común; es decir, aunque nos ponemos en relación con lo que queremos conocer, más o menos del mismo modo, ya que estamos dotados de una sensibilidad similar, no se da el mismo tipo de aprehensión.

Al hablar de la percepción, Maturana (2006) refiere una “regularidad conductual del organismo en su operar en correspondencia estructural con el medio” (p. 63), es decir, que estamos organizados estructuralmente para relacionarnos con el medio como sistemas. Así, el medio detona cambios para los cuales, el sistema ya está predispuesto y, por lo mismo, podemos hablar de mediaciones o de relaciones que dan lugar, no a percepciones de información externa para su procesamiento, sino a captaciones de la realidad que, si bien están signadas por la estructura interna de cada ser humano se determinan regularmente en función de la propia historia de los organismos.

Lógicamente la exigencia del mínimo acuerdo sobre lo observado se da por nuestra condición de seres sociales, pero, aquí se plantea como problema porque principalmente en espacios comunes como la escuela o la familia hay una exigencia de objetividad que pasa por tener que aceptar aquello que se ha percibido como verdad sin contemplar la posibilidad de otro posicionamiento en el mirar y principalmente porque ello decanta en una relación autoritaria y violenta.

Observar es un acto comprensivo de la relación con el opresor. Frente a los determinismos y la inconsciencia que permean frecuentemente el acto de observar, se vuelve necesario hacer abstracción del mismo. En primer lugar, porque en la medida que nos damos cuenta cómo y desde dónde miramos, podemos salir del aprisionamiento del método impuesto al interior de las ciencias y en las estructuras culturales; en segundo porque, en tanto mirar demanda cada vez más agudeza para acercarse al objeto, el sujeto va sofisticando su método para alcanzar cada vez mayor objetividad. La objetividad tiene que ver, no con seguir un método, sino con la

capacidad del investigador para dar cuenta de su propio proceder en tanto este es el que otorga originalidad y autenticidad a ese discurso mediante el cual trata de reconstruir la realidad. Por ejemplo, ¿qué pasaría con el investigador social que, afectado por la violencia pretenda negar de entrada, el miedo que le representa estar frente a su agresor, cuando quiere observarlo y observarse en su relación con él?

Hacer abstracción de la propia forma de proceder cuando se observa en el fondo implica recuperar una relación y darse cuenta de ella. Ya que observar implica construir una relación con la realidad, tal relación, no es, en primer lugar, una relación con la externalidad sino con otra subjetividad y en esa medida, recuperar el proceder es darnos cuenta de cómo nos estamos construyendo, es decir, la construcción de la relación con la realidad encarna un proceso de formación, conformación, deformación, transformación etc., del sujeto.

En segundo lugar, la construcción de la relación con la realidad es la arquitectura de la relación con el otro, el encuentro con otra subjetividad, es el encuentro con otra mirada, lo que presupone una comprensión profunda de la mirada del otro; es decir, mirar exige comprender el proceder del mirar del otro, no para hacer una compilación de posibilidades de acercarse a la realidad sino para tejer una nueva mirada, que es la mirada común, la mirada del sujeto social. Podemos decir entonces que la pregunta por el proceder del mirar da lugar a la construcción del sujeto social. Esta dinámica se dice fácil, pero encierra el desafío de saber ¿cómo puede alcanzar el investigador un nivel de sensibilidad que le permita no solo darse cuenta del otro y de su posicionamiento, sino de comprenderlo profundamente para llegar a tejer un significado de la realidad?

Hacer abstracción del observar entonces, encierra la complejidad de darse cuenta del observar de los otros en tanto ahí radica la posibilidad de construir el sentido común necesario para la emergencia del sujeto social que actúa ética y políticamente en la comunidad. Se crea entonces una episteme colectiva con una sensibilidad común de un sujeto social capaz de darse cuenta de lo que le pasa y de hacer que le pase aquello que quiere que le pase en el marco de lo posible. Observar no es una percepción pasiva sino una aprehensión activa por la cual se transforma el mundo de vida.

Aunque, la cotidianeidad exige mucho más que abstracciones, en un espacio de relación violenta tenemos que preguntarnos ¿bajo qué atmósfera es posible que la víctima y el victimario desanden el sendero de la violencia?, ¿cómo se construye en ese ámbito de relación, la sensibilidad suficiente para que, opresor y oprimido se miren comprensivamente?

Pero más allá de tal determinismo, hallamos el desafío de mirar hacia lo posible que en sí mismo, detona la pregunta ¿cómo puede tener acceso el investigador a lo que es posible de observar? Evidentemente, hay necesidad de transitar a espacios no explorados de la realidad humana, a esos que, escamoteados por tabúes, reglas, ritos, mitos, etc., están determinados como espacios de imposibilidad.

Lógicamente la posibilidad no se puede encontrar en el método dado, porque, en tanto el método domina el hacer cotidiano, tanto de la ciencia como de los sujetos comunes, pone a su servicio la teoría para aparecer cada vez más coherente. Entonces debemos preguntarnos ¿cómo puede el investigador dejar de producir y reproducir teorías como meras justificaciones de lo que hace?, ¿cómo se vuelve vigilante de la relación que establece con lo que hace y de la forma en que lo percibe? Lo posible de observar aparece cuando se es capaz de establecer una relación con la realidad vigilante de la naturaleza de la relación misma. Porque la pregunta por la relación, es la que detona el rescate del sujeto que la fórmula tradicional ha negado.

Desde la mirada de Zemelman (2011), el lugar del método, lo deben ocupar ciertos criterios metodológicos. En efecto, él habla de una exigencia de objetividad como requisito epistemológico que no acepta como punto de partida los observables derivados de teorías, más bien apuesta por “el reconocimiento de la realidad como articulación de procesos heterogéneos con innumerables direcciones” (p. 50), a través de los cuales, la realidad se objetiva y se concreta.

Si la ciencia legitima una relación violenta que encarna la negación del sujeto, ¿cómo superar ese impulso colonizador que define un uso de la teoría que opera más en la justificación de la validez del método, es decir, en la justificación del control del hacer, más que empeñarse en la búsqueda de comprensión de aquellos problemas fundamentales? Lo posible de ser observado entonces se encuentra

fuera del esquema colonizador, esa otra realidad del sujeto, en primera instancia es la que encontramos naturalizada, por ejemplo, la marginación y pobreza es un fenómeno naturalizado que la ciencia no ha sido capaz de desnaturalizar porque sus mecanismos no son suficientes para problematizarla. Es decir, los problemas solo se vuelven observables en la medida que somos capaces de crear los mecanismos para problematizar.

Observar y sentir en la relación

La observación tiene que ver con la capacidad de construir relaciones en tanto se es capaz de darse cuenta de la complejidad de la realidad. Aunque, de entrada, se puede pensar que la realidad, siendo compleja está configurada de sistemas interconectados y por lo tanto la aprensión no hará más que dar cuenta de esas múltiples relaciones que están ahí esperando ser descubiertas. De hecho, hay una cantidad considerable de teorías que explican el funcionamiento sistémico o estructural de la sociedad sin poder dar cuenta cómo los sujetos tejen las relaciones y superan lo instituido.

Es importante entender la relación como un acto de voluntad de los sujetos y más aún, como acto político porque es la decisión de forjar vínculos. Pero ¿basta la pura voluntad?, la relación sin comprensión, da lugar a la opresión, al impulso de habitar al sujeto con conceptos e ideologías para asignarle el lugar de subordinado, en tanto aquello que porta como visión del mundo no es una visión auténtica, entonces el sujeto se enajena y se establece con él, una relación funcional. No obstante, construir la relación en el ámbito de la comprensión implica tejer redes no solo de razonamiento, a nivel de lenguaje, de símbolos o signos, sino, a nivel senti-mental. En este sentido queda por resolver la cuestión de ¿cómo se retorna a una relación senti-mental en la cual el sentir se ha socavado? o ¿cómo recuperar el sentir y ponerlo en armonía con el acto de conocer?

Vale tal vez asirnos a la crítica de Varela (2000) sobre la concepción predominante de la mente como un programa y, presuponer como lo sugiere, que “la mente no está en la cabeza... la cognición está enactivamente encarnada”, es decir, que el objeto surge como actividad sensoriomotriz o del cuerpo y viceversa, de modo que

están constantemente “co-emergiendo y co-surgiendo” (p. 3). Entonces cuando hablamos del carácter senti-mental de la relación, no solo intentamos hacer visible la articulación del sentir y la mente en un operar con el mundo físico, sino también la co-emergencia de los sujetos al encontrarse en una predisposición plástica que los redefine en cada encuentro. Las relaciones no son pura creatividad lógica de establecer vínculos entre los elementos que conforman la realidad, son más bien, producto de una actitud de darse en el encuentro con el otro, ya que la sola percepción que un sujeto hace de la propia circunstancia o de la del otro, no consigue la captación de la realidad humana en su complejidad.

Escuchar

La escucha es una práctica muy socorrida en los salones de clase, principalmente si consideramos que en ellos los maestros históricamente han optado por una enseñanza basada en la transmisión de conocimientos en la cual, el que enseña explica, mientras el que aprende escucha para captar los conocimientos tal como se han pronunciado e incrementar el almacén de la memoria. Por otro lado, en nuestro contexto, como hemos apuntado, por pertenecer a comunidades ágrafas somos dueños de una gran tradición oral, la cual requiere de la práctica de escucha. Lógicamente las dos formas, desde ya, se perciben diferentes, escuchar para memorizar y para revivir una anécdota no es lo mismo. Pero esta práctica en los salones de clase en tierra caliente tiene otra especificidad más, la tendencia dominante hoy apunta hacia el mandato, es decir, dado que la escuela tradicional está sujeta a la crítica por su actitud expositiva, los maestros comenzaron a optar por el trabajo “autónomo” por el cual se autoriza dar órdenes a los estudiantes y vigilar que las acaten.

En este orden, la escucha deja de ser una apuesta por la memoria para convertirse en una buena ejecución, en la mejor traducción, de lo que se dicta, en acto. ¿Es posible que los estudiantes se replanteen el para qué escuchan? El cambio parece imposible si hay una demanda concreta por parte del docente de qué y cómo escuchar. Hay que mirar con cuidado este problema porque incluso los teóricos de la

enseñanza de la lengua, estudian y proponen una escucha bajo criterios profundamente pragmáticos. Por ejemplo, Cassany (2003) quien se ha convertido en un referente importante en el área, plantea citando a Conquet (1983), el “decálogo del oyente perfecto” el cual cierra con la recomendación de “Hablar cuando el orador haya terminado” (p. 103). Imperativos como este evidencian la naturalización de una actitud autoritaria que puede prevalecer, sin que sea cuestionada, por parte del expositor y otra profundamente sumisa del que escucha.

Podemos plantearnos la pregunta más directa, ¿cómo pueden los estudiantes, replantearse el para qué de su escucha, desde la actitud investigativa promovida en las tiras curriculares? Lo que nos lleva a su vez a plantearnos cuestionamientos de fondo ¿cómo escucha el investigador? o ¿desde dónde escucha el investigador? Escuchar desde otro ángulo de colocación pasa por comprender la propia categoría de escucha desde otro lugar, para ello, planteamos la exigencia de volver a la categoría de exposición. Exponer ha sido una práctica cotidiana en los salones de clase, todos los días hay exposiciones del maestro y de los estudiantes cuyo rasgo distintivo es la explicación de alguna teoría o elemento teórico, es decir, la transposición didáctica de la producción científica. Entonces cabe preguntarnos si es posible romper el marco de la enseñanza para que el maestro investigador asuma su labor más allá de la transposición didáctica.

La exposición es una categoría con un contenido mucho más complejo de lo habitual mediante el cual podemos comprender el movimiento de los sujetos en su propia formación. En la concepción más tradicional, expone el que sabe y escucha el que no. Eso es aceptado porque la exposición es explicitación del contenido como una cosa aparentemente donada a otro que no la posee, de este modo, el que “dona” en realidad vehicula el contenido convirtiéndose en objeto de este, es decir, estamos frente a un mecanismo de fetichización del contenido que aniquila al sujeto. Pero en la labor investigativa, la exposición tiene una connotación distinta: en tanto en las ciencias sociales la investigación se efectúa para el rescate del sujeto, la exposición se comprende como un movimiento de exteriorización del sujeto en el cual lo que realmente importa es la subjetividad sobre la cual se asienta el contenido del discurso. Esto es,

cuando el sujeto pronuncia un contenido, en realidad se pronuncia a sí mismo, se expone: se dona como sujeto pretendiendo entrar en la conciencia del otro.

En este sentido, la escucha se vuelve un acto profundamente receptivo y activo sostenido a su vez en una actitud comprensiva. Lo que se escucha se recibe siempre como un donativo que activa una amalgama de curiosidad y sorpresa compasivas.¹¹ Se escucha, no intelectualmente sino sensiblemente. Debido a que el discurso es un vehículo limitado que no soporta nunca la peculiar carga de significado que deseamos impregnarle, el que escucha está obligado a preguntarse ¿qué quiere decir con lo que dijo? Y más aún, lo que el discurso porta siempre se produce en un espacio y tiempo particular o en un campo específico, por eso, del mismo modo, hemos de preguntarnos ¿desde dónde dice lo que dice? Pero nótese que, si bien el discurso se recibe sensiblemente, la escucha también exige una actitud epistémica desde la cual, también es imperativo preguntarse ¿desde dónde se escucha?

En otras palabras, escuchar implica tomar en cuenta que el que expone, explica, según Maturana (2001), “la reformulación de su propia experiencia” (p. 20) de estar en el mundo. Como seres curiosos los investigadores se plantean preguntas que emergen de su propio vivir de tal manera que las explicaciones que construyen satisfacen su deseo de conocer y sus propios criterios de verdad, por eso la escucha no puede limitarse a la interpretación del contenido discursivo. Por otro lado, también debe considerarse que cuando se escucha, se recibe la reformulación de la experiencia del otro para ajustarla a la propia experiencia vivida. De ahí que el trabajo interpretativo en investigación nunca toma el contenido de la escucha como algo independiente del sujeto.

Entonces, investigar es un arduo trabajo sobre la experiencia como construcción de sentido en un ámbito intersubjetivo: sobre uno mismo y sobre el otro. Sobre uno mismo, en la medida que la experiencia tiene lugar siempre en un fenómeno que, al atravesar al sujeto, lo marca; y sobre el otro porque este hace parte del

¹¹ Entendiendo lo compasivo, como la capacidad de entrar en la misma pasión con el otro.

acontecimiento, además, en los procesos formativos, compartir la experiencia es un criterio básico, en esa compartencia el otro se hace siempre presente. De ahí que la experiencia puede entenderse principalmente como un proceso de exteriorización,¹² en el cual el sujeto se presta para ser afectado. Es síntesis, hacer lectura de realidad implica darse cuenta de sí y del otro simultáneamente, pero para que suceda, es condición la voluntad de estar juntos en esa experiencia compartida.

En este orden de ideas conviene apuntar que observar y escuchar no son procesos separados en el acto de aprehender y construir dominios de realidad, tampoco existe separación alguna entre aquellos y el sentir y el pensar, los hemos tratado por separado para explicitar la progresión de estas capacidades cuando enfrentamos el reto de formar tomando como premisa fundamental la colocación del sujeto.

Criterios metodológicos para una actitud problematizadora

La formación desde la investigación, convierte las aulas en espacios de gestión de una actitud epistémica y consecuentemente, de producción de conocimiento. Por lo tanto, su punto de partida es el reconocimiento de la propia realidad, es decir, se transita de tener un acceso al conocimiento para aprenderlo, al reto de hacer uso del mismo para preguntarse por esa realidad determinante de aquello que condiciona al sujeto y en efecto, este se reconoce. Su actividad central consiste en promover una actitud problematizadora que desvela los problemas a partir de la experiencia de estudiantes y formadores.

Hay que advertir que, en tanto la actitud epistémica implica una vigilancia permanente de la relación de conocimiento que tenemos

¹² La experiencia es reflexiva, “un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en que yo soy, en que yo pienso, en que yo siento, en que yo sé, en que yo quiero, etcétera” (Larrosa, 2006, p. 90).

con la realidad, la construcción de problemas pasa por cuestionar permanentemente los determinismos impuestos sobre tal relación. Esta a su vez, define el modo de producción de conocimiento y en la misma medida prevalece sobre las prácticas cotidianas, redefiniendo así, nuevas relaciones en las aulas de clase con un carácter cada vez más consciente. Para ello propongo la actitud problematizadora como punto de partida y eje de todo el proceso formativo de los maestros bajo los siguientes criterios:

La pregunta

Desde la mirada tradicional, la pregunta del estudiante se concibe como un instrumento que pone en riesgo la certeza del maestro, una pregunta situada por fuera del dominio de realidad del maestro advierte un riesgo, aunque sea enunciada desde el auténtico deseo de conocer. Pero la concepción que permea aquí es la de Freire (2014) “Me parece importante observar cómo hay una relación, indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción, transformación” (p. 76). La relación de la pregunta con el riesgo plantea una existencia fuera de lo determinado, más allá de las definiciones, en la incertidumbre. Hacer preguntas es la posibilidad de transitar por fuera de nuestros dominios de realidad que, si bien nos pueden dotar del encantador confort, nos imponen límites infranqueables, pero solo si formulamos preguntas de sentido podemos ir hacia lo no conocido y activar nuestra capacidad de llegar a otros dominios, de cuestionar, alzar la voz, revelarnos, en tanto que el discurso explicativo vela al sujeto, lo invisibiliza. Por lo tanto, la pregunta como dispositivo de formación se efectúa hacia todas direcciones y se elabora siempre con base en categorías producto de la lectura de realidad o de lecturas teóricas.

El pensar categorial¹³

El proceso formativo propuesto desde el pensar dista mucho del tradicional esfuerzo por aprender, porque colocados como investigadores, se piensa la realidad, no para encontrar respuestas y satisfacer la curiosidad individual, sino para co-inspirarse conformando un cerebro colectivo que crea un sentido social. Vale decir también que el pensar no opera únicamente con el lenguaje, sin embargo, hay que pensar categorialmente porque a diferencia del pensamiento analítico clasificatorio, este busca la comprensión sensible y pone en juego la capacidad de síntesis, además la palabra es el medio por el cual pasamos a ser sujetos interpretados, hablados por el lenguaje y para salir del atolladero es necesario convertirlo en fuente y principalmente en medio para codificar nuestra comprensión del mundo y pronunciarlos como sujetos auténticos. El pensar categorial consiste en poner en clave, en palabras clave o en estructuras categoriales, lo que fluye en el discurso para distinguir el o los sentidos y significados del mismo. Es en sí una mirada epistémica en la medida que tales palabras claves resultan ser esquemas de colocación del sujeto porque dan cuenta de su lugar de enunciación. Por otra parte, la categoría se distingue del concepto porque este tiene un contenido dado, mientras aquella porta un contenido abierto al contenido que está por darse, emergente de la lectura de esa realidad histórica que nos interpela. Para lograrlo se propone que tenga lugar en toda lectura, escucha, observación o emocionalidad, no en un operar en el lenguaje de manera ingenua, sino detectando las claves ya que estas se traducen en una ampliación de la mirada para resignificar la realidad.

La activación del deseo de conocer

Dado que el papel del docente como investigador ha cambiado radicalmente, está llamado a darse cuenta del lugar que ocupa en la

¹³“El pensar categorial tiene que ver con las funciones de pensamiento superior, que implican abstraer, interpretar... competencias de un orden más complejo. La idea del pensar categorial es poder establecer cuáles son aquellos dos, o tres o, como mucho, cuatro conceptos que estructuran los cuerpos teóricos, que no es lo mismo que manejar la teoría” (Quintar, 2014, p. 135)

relación de conocimiento. Ya no es el que sabe y brinda respuestas a quien no las tiene. Ahora es alguien que no sabe y toma conciencia de su deseo o necesidad de conocer. Esta condición lo empareja con los estudiantes y lo vuelve un acompañante del proceso formativo. El docente como quien no sabe, en compañía de los estudiantes, se entregan en la búsqueda permanente guiados por su deseo de conocer.

La identificación

Para dar el primer paso hacia el problema conviene partir de una generalidad planteándose preguntas como, ¿cuál es el gran problema de la educación?, ¿qué está pasando en los salones de clase todos los días y deseo que no ocurra más?, ¿qué padecen los actores educativos y deseo que no les suceda? o incluso ¿qué me ha sucedido en la escuela y deseo que no se repita? Para responderlas es importante encontrar un espacio propicio para meditar lo suficiente. De este ejercicio emerge una categoría central que irá tomando distintos matices en función del trabajo sobre la misma.

La caracterización

Para lograr la apropiación del problema conviene que el docente en formación se explique a sí mismo, cuál es el problema, exponiendo en un escrito, las características del mismo, además, es oportuno que el problema sea expuesto al colectivo y que este le haga devoluciones según su experiencia en el problema para continuar caracterizándolo.

La afectación

Para afianzar la actitud epistémica es necesario reconocer al sujeto como el territorio habitado por el problema. En tanto no se toma conciencia de ello, el sujeto es el medio por el cual el problema se manifiesta en las prácticas cotidianas. Por eso es conveniente que se pregunte cómo vivo el problema y escriba con detalle su experiencia en el mismo, dando y dándose cuenta de manera puntual de las rupturas, sufrimientos, padecimiento, afectaciones, angustias, congostas, marcas etc., y las peculiares formas en que se manifiestan

como síntomas corporales y actos inconscientes en la relación con los otros, respondiendo a la pregunta ¿cómo me afecta hoy? Es recomendable también que escriba a cerca de su sentimiento frente al problema preguntándose ¿qué siento cuando me enfrento al problema? Este sentir va a conformar el hilo de sentido del proceso formativo de cada estudiante y de su obra académica.

El problema social

Tengamos en cuenta que, al aparecer como afectación personal, el problema originario se pronuncia desde el inconsciente.¹⁴ Y el inconsciente es la expresión de la determinación de la cultura: un pronunciamiento que vehicula por un sujeto que no lo ha producido auténticamente, sino que lo repite. Sin embargo, la co-emergencia del grupo que acompaña este proceso da lugar a la identificación de un problema social en la medida que se van mirando los diferentes espacios y la estructura en la cual emerge ese problema que originalmente tiene la apariencia de particular. Es decir, el colectivo provoca la sublimación de la afectación para poder señalar un problema social. En un ejercicio práctico se puede en primer lugar, ubicar poco a poco la afectación en un espacio social, preguntándonos ¿cómo esto que me pasa, le pasa a otros?, ¿qué otros matices tiene este problema en la experiencia de otros?, ¿cómo lo viven y lo padecen?, ¿qué sienten y piensan de su afectación?, ¿quiénes son?, desde ahí se puede mirar con más claridad dicho espacio y dar cuenta del mismo. En segundo lugar, se puede hacer una exposición de los escenarios o atmósferas relacionales del problema, respondiendo cuestiones como ¿cuáles son las relaciones definidas por el problema?, ¿cuáles son las

¹⁴Para Lacan (2008) el inconsciente es “el discurso del otro. Este discurso del otro no es el discurso del otro abstracto, del otro en la díada, de mi correspondiente, ni siquiera simplemente de mi esclavo: es el discurso del circuito en el cual estoy integrado. Soy uno de sus eslabones. Es el discurso de mi padre, por ejemplo, en tanto que mi padre ha cometido faltas que estoy absolutamente condenado a reproducir” (p. 141), así, en el proceso formativo, la presencia del otro se hace necesaria porque el discurso particular de un sujeto, es un código separado a cuya interpretación solo puede accederse si se mira la cadena de significantes de la cual forma parte.

relaciones que provocan el problema?, ¿cuál es el esquema categorial que puede contener las relaciones en las que se manifiesta el problema?

El proyecto

En la actitud problematizadora reposa un sujeto proyectado hacia el futuro, arrojado de forma cada vez más consciente sobre su propia circunstancia en el ánimo de comprenderla y transformarla en la emergencia del presente. Entonces, colocado el problema en la dimensión social, se abren campos de observación que comprometen el reconocimiento de la realidad social en la cual se detonan las posibilidades reales de actuar ética y políticamente con el colectivo social para modificar su circunstancia de vida. Lógicamente como maestros investigadores tienen de principio, un grupo de estudiantes a su cargo que, dándose cuenta de su circunstancia, pueden juntos, cambiarla para formarse conscientemente, en segundo lugar, ahora están comprometidos a operar proyectos de impacto social como una forma de promover el acto educativo.

Consideraciones finales

Estas reflexiones tienen lugar en la inquietud de provocar un cambio de fondo en la lógica de construcción de conocimiento gestionada por los formadores de la Escuela Normal durante el acompañamiento a los docentes en formación que comprende los servicios de asesoría académica, asesoría del documento recepcional, tutoría y los cursos programáticos, es decir, la actitud epistémica más que ser un ejercicio adicional, se propone como el eje de todo el proceso formativo.

Pensar dónde está colocado el docente y cuáles son sus determinaciones histórico culturales, importa en la medida que eso define su captación y comprensión de la realidad actual y más aún, porque de ello depende el tipo de acompañamiento que brinda como educador.

La formación docente exige la deconstrucción del propio proceso educativo porque los problemas de la educación formal vehiculan en la actitud de los docentes en formación asumida frente a la realidad.

Deconstruir evita la reproducción y compromete la construcción de un proceso formativo auténtico en el ejercicio pleno de la capacidad de optar y decidir.

El docente en formación tiene un deseo de conocer ligado a su particular experiencia de vida que no puede quedar circunscrito a los dictados teóricos y más bien estos deberán ajustarse a ese deseo puesto que solo desde ahí el conocimiento puede cobrar verdadera significatividad y un profundo sentido.

La investigación es sobre el sujeto y su mundo en el ánimo de cobrar conciencia de sí y de las relaciones que en él teje. En efecto, el acto de conocer es profundamente ético en tanto se pregunta por las afectaciones del tejido de relaciones libres y autónomas de la propia vida.

La actitud epistémica es siempre una tarea inconclusa por la cual se intenta siempre superar el riesgo de confundir los problemas con sus propios síntomas y eso implica que la escuela pueda comenzar a tocar los verdaderos problemas sociales produciendo una nueva fuente de discurso que le permita tomar distancia de su papel histórico de transmisora y reproductora de la circunstancia social. Así el proceso formativo se convierte en la experiencia de leerse y leer comprensivamente el presente para alcanzar el estatus del sujeto social.

Referencias

- Barriga, Á. D. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Ciudad de México: IISUE-UNAM.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. España: Grao.
- Dussel, E. (7 de Enero de 2021). Enrique Dussel y el concepto de poder. CDMX, México.
- Elliot, J. (2005). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Faundez A. y Feire, P. (2014). Hacia una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Federación, D. O. (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. México: DOF: 03/08/2018.

- Feinmann, J. P. (2013). *Filosofía política del poder mediático*. Buenos Aires: Planeta.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Lacan, J. (2008). *Seminario 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica Psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la Experiencia*. Recuperado el 26 de Abril de 2015, de www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553
- Miller, A. (2007). *El cuerpo nunca miente*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Ordóñez S. y Quintar, E. (2014). *Cauce y río: una poética pedagógica del presente*. *Educación y cuidado*, Enero - junio de 2014, No. 26, 131-136.
- Paredes, J. (2013). *El Presente Potencial y la Conciencia histórica*. *Realidad Social, Sujeto y Proyecto. A la memoria de Hugo Zemelman Merino*. *Polis (en línea)*, 36, 1-13.
- Quijano, A. (2020). *Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. *Antología Escencial*. Argentina: CLACSO.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México: IPECAL.
- Quintar, E. (2017). *Aporte para el trabajo de encuadres de módulos*. Documento interno . México: IPECAL.
- Romecin, H. M. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. España: Dolmen Ensayo.
- Varela, F. (1996). *Ética y acción*. España: Dolmen Ensayos.
- Zemelman, H. (s.f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: IPECAL.

Impacto de jornadas docentes de estudiantes de licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español

FRANCISCO JACOB GÓMEZ CONTRERAS

Introducción

En las actividades de acercamiento a la práctica, con base en el desempeño de los docentes en formación en las escuelas de educación básica donde llevan a cabo sus jornadas docentes, se aprecian fortalezas como dominio de contenidos, avances en el diseño de planificaciones, buena comunicación entre los agentes educativos, utilización del Plan de Estudios 2011 de educación básica como guía de la práctica docente, manejo de las tecnologías en apoyo a la intervención docente, uso de referentes teóricos para retroalimentar las actividades, interés por mejorar sus prácticas pedagógicas, participación activa en actividades académicas en las escuelas, buena organización en algunos estudiantes en relación con las actividades académicas de la institución y desarrollo oportuno de la evaluación en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.

Durante las jornadas docentes se aprecia que los docentes en formación van afinando las actividades que se llevan en las aulas de las instituciones donde son asignados, de ahí depende el prestigio académico de alumnos y maestros de nuestra institución, a través de las prácticas docentes se aprecia que es la mejor vía para transitar y aprender implementando estrategias que son funcionales porque le dan direccionalidad, sentido y significado a las actividades planeadas que se están realizando al interior de las aulas donde conducen docentes en formación a través de la implementación de la investigación, punto prioritario para lograr realizar el conocimiento

que nos ayuda a transformar los pensamientos cognitivos. Para el desarrollo de la enseñanza y el logro eficaz del aprendizaje se debe de tomar muy en cuenta el proceso de actualización con una excelente participación sistemática de maestros y alumnos manteniendo un equilibrio emocional e inteligente con un clima de ambientación favorable en las aulas para poder enseñar y aprender de forma asertiva, dando algunas recomendaciones a los docentes en formación para lograr atender el proceso que se sigue para llegar al conocimiento; como individuos vivimos experiencias impactantes que pueden transformar y ayudar aceptar errores y fallos y llegar a conclusiones que nos van a permitir seguir aprendiendo situaciones nuevas sopesando las circunstancias, obstáculos y reflexionar cada momento en las actividades que estamos realizando para ir experimentando y descubriendo una direccionalidad fina de la importancia y esencia de la curiosidad como parte importante de la investigación.

En las jornadas docentes para los que están estudiando la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, Plan 2018, se observa que el rendimiento en el horario de la mañana en la Escuela de Educación Básica, donde desarrollan dichas jornadas, es de mayor provecho para los alumnos y docentes porque hay mayor participación amena; pero por la tarde no sucede lo mismo decae porque se encuentran cansados, el trabajo ya no reúne las características de ser impactante por tal motivo se propone que las instituciones por la tarde desarrollen las actividades extracurriculares para seguir manteniendo la motivación y el alumno siga rindiendo de manera eficaz en el campo donde se esté desarrollando realizando las actividades que le gusten. Los estudios existentes que se realizan muestran que los alumnos que destinan jornadas curriculares por la mañana tienen mayor rendimiento de resultados académicos, por eso se sugiere que por la tarde se atiendan actividades extracurriculares, aunque como señala Fernández Enguita “parece difícil afirmar que haya evidencia suficiente para la defensa de cualquier tipo de jornada”.

Ser docente en cualquier época implica compromiso, dedicación, amor y algo muy relevante que es identidad, concepto que permite múltiples abordajes, dependiendo del enfoque teórico elegido (Contreras, Rodríguez y Téllez, 2012). Por ejemplo, Hall (1997, p.

132) la concibe como “la definición de sí mismo que hace el docente”; es decir, aquella capacidad del profesor de ser objeto de sí mismo de manera continua, dando sentido a la experiencia e integrando lo que cree que es y lo que quisiera ser, pero también entre lo que fue en su periodo de formación y lo que es en su trabajo en el magisterio.

En este sentido, Cabrera, Alderete, Valadez y Pando (2001) definen la práctica docente como:

una experiencia donde acontecen las realizaciones humanas y los intercambios entre el objeto del conocimiento y los sujetos de la educación, en un proceso centrado en la búsqueda, el cuestionamiento y el debate con el fin de que el alumno construya su propio conocimiento (p. 3).

Teniendo como base las ideas anteriores, se puede afirmar que quienes se encuentran inmersos y dados a la tarea de enseñar, han tenido que socavar meticulosamente el compromiso de lograr los aprendizajes esperados y los estándares curriculares contemplados en la Reforma Integral de la Educación Básica (SEP, 2011a), donde afortunadamente se establece una conjetura particular; es decir, donde cada practicante formula el juicio peculiar y se compromete consumadamente en un solo eje.

Además de lo mencionado, es importante señalar que lograr aprendizajes significativos y de espectro cada vez más significativo en saberes sociales y de carácter académico, hace evidente sin duda que cuanto más se ve fortalecido éste, le ayuda al docente a determinar la vertiente facética de la educación y de las políticas que se inmiscuyen en la misma; lo que favorece totalmente para el alumno en el aumento del coeficiente intelectual, una capacidad generativa y radicalizadora para siempre continuar aprendiendo.

Es justamente en este punto donde gira la educación contemporánea, pues Gimeno Sacristán (1992), hace casi dos décadas, consideraba que la práctica docente podía ser conceptualizada como una actividad predefinida, un proceso indeterminado y complejo, pero sin simplificaciones. Aunque otros autores (Doyle, 1977; Gimeno Sacristán, 1988; Pérez Gómez, 1988) han señalado que la práctica docente puede ser caracterizada por las siguientes situaciones: multidimensionalidad, simultaneidad e

impredictibilidad, lo que significa que en una clase hay sujetos heterogéneos, y por ello ocurren muchas situaciones a la vez, y pese a ello, hay factores que provocan cambios que la mayoría de las veces no se tienen contemplados (Rodríguez, García y Contreras, 2012).

No obstante las ideas anteriores, dada la ardua labor que implica el formarse como profesor, es importante que los docentes en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, Plan 2018 de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, se comprometan con rebuscar las características y peculiaridades del buen profesor, así como los diversos estilos de enseñanza, y otras pretensiones por construir comunidades de aprendizaje situado. Al respecto, Martínez (2008) menciona que la labor docente es muy ardua si se quiere llevar con éxito, alta responsabilidad, ética, compromiso con los estudiantes, con la institución y con la sociedad a la que pertenece.

En el diseño de las actividades que son tan prioritarias se sugiere tomar en cuenta las evidencias que permiten vislumbrar aquellas ideas impactantes que ayudan a lograr los aprendizajes esperados que definen con claridad y precisión lo que se espera que los alumnos aprendan en términos de saber, saber hacer y saber ser, por lo que deben estar presentes en el desarrollo y diseño de las estrategias didácticas donde se incluyan los contenidos que el alumno debe de aprender para acceder al conocimiento cada vez más complejo en un contexto de aprendizaje donde se revelan, conceptos, habilidades y actitudes que las actividades de aprendizaje deben de desarrollar; los aprendizajes que se planean tomando en cuenta los objetivos constituyen un referente fundamental para realizar una valoración que nos va a permitir ubicar el grado de avance de los alumnos de manera individual como grupal para reorientar y hacer los ajustes pertinentes a las necesidades particulares de los alumnos y su contexto. De los aprendizajes esperados se logra el desarrollo de competencias para la vida, así como impactar en su perfil de egreso, por eso es prioritario que al inicio de cada curso se den a conocer los objetivos que se pretenden alcanzar, para ir valorando la conciencia de ese hacer de manera sistemática, y que se manifiestan en situaciones de la vida cotidiana así como en otras más complejas que

contribuyen a visualizar una problemática y emplear los conocimientos pertinentes para resolverla.

Una competencia implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). La manifestación de una competencia revela la puesta en práctica de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de los propósitos en contextos y situaciones diversas, por esa razón se usa el concepto “movilizar conocimientos” (SEP, 2006, p. 11).

Objetivo

Los objetivos educativos desarrollados en la ENSAZ permiten vislumbrar la convergencia de esfuerzos para formar docentes con una sólida preparación en el campo de la educación que puedan desempeñarse a nivel regional, estatal o nacional, siempre con el reto de lograr que la planta docente comparta de manera oportuna los propósitos y se sume con acciones al cumplimiento eficaz de los mismos, se reconoce que a pesar de la resistencia de algunos docentes para comprometerse a transitar en este campo complejo de la educación, se va logrando que paulatinamente se sumen a estas políticas institucionales, dicho proceso se observa lento, requiere tiempo y esfuerzo, sin embargo, va impactando en la formación de los estudiantes, respondiendo a las expectativas de las programaciones de Educación Básica y en el rubro de jornadas docentes, con un alto nivel de rendimiento en el desarrollo de esta ardua tarea de enseñar, utilizado diversidad de metodologías que apoyan al proceso enseñanza y aprendizaje de los jóvenes en el desarrollo de las actividades planeadas.

Metodología

Una vez entendido que la tarea del docente es construir éxitos, porque se le entrega un grupo de alumnos al cual tendrá que formar para bien de sí mismos, de la sociedad y la nación en general, se comparte la ideología competitiva de desarrollar en los alumnos las competencias necesarias para la vida circunscrita en los conocimientos y la

constante preparación en áreas de la epistemología personal y endémica de funcionalismo (SEP, 2011b).

Con la finalidad de construir un andamiaje fino en el proceso de aprendizaje estos deben de tener la característica de ser relevantes, pertinentes para el desarrollo de las clases con los alumnos, donde se promuevan diversas formas de interacción dentro y fuera del aula; organizado por maestros y alumnos, el tiempo y uso de materiales, pero siempre tomando en cuenta los aprendizajes esperados y ordenando las actividades a desarrollar en cuanto a tiempos, favoreciendo la evaluación sistemática que nos permite hacer una valoración de los beneficios obtenidos en el proceso de aprendizaje y hacer las modificaciones pertinentes si es necesario.

Ante ello, la formación inicial docente no se puede considerar momentánea o de solo curso superior pues existe la reflexión en torno a las actividades de iniciación por ser o estar contempladas en estrategias y no en un conglomerado de mera revisión de fórmulas o métodos pedagógicos. Esto se fundamenta en lo siguiente: no somos transmisores de conocimiento y por lo tanto no respondemos como estímulo de alto índice de conocimiento, la búsqueda es constante y es una tarea abierta a pensar cada momento cuando nos encontramos frente al dinamismo áulico, reflexionamos y establecemos autocrítica para el mejoramiento autónomo (Salinas, 1997).

Aprender a aprender es un rasgo del paradigma contemporáneo y además define cómo el docente en formación aprende de la propia práctica experiencial al ejecutar la enseñanza frente a los ambientes que se desarrollan espontáneamente en las aulas (Pozo y Monereo, 2001); para ello, los docentes deben ser profesionales de la educación, así como desarrollar las capacidades intelectuales en los alumnos, potenciar significativamente el aprendizaje y explotar las aptitudes y estilos de los estudiantes.

Para los docentes en formación, antes de pasar a actividades específicas en la iniciación docente, es cabal reconocer que la práctica se transforma en base a las oportunidades de complejidad de caos cognitivo y falta de interés por aprender, ya que sólo así se fomenta la reflexión permanente de la función pedagógica y didáctica de la verdadera educación (Morduchowicz, 1997).

Además de lo señalado, es importante reconocer la interiorización de modelos educativos que hacen relevante la formación de docentes del presente siglo, y para ello, se atañe la continuidad del aprender a aprender: a hacer, ser y convivir con alumnos y colegas a fin de escuchar y apropiarse de las críticas constructivas y sugerencias citadas de la experiencia docente (Zorrilla, 2002).

La gestión escolar inicia en la medida que el docente logra esclarecer los objetivos de cada clase, establece los propósitos de contenidos temáticos, y sobre todo, cuando tiene presente la expectativa de un trabajo que Luchetti (2008) propone como matriz de formación docente que responde a las exigencias de la educación que implica formarse para atender:

- a) La educación permanente: por la actualización constante que requiere el progreso acelerado del conocimiento.
- b) La selección de contenidos: en la maraña de una red de información no siempre veraz y confiable adecuados a las necesidades actuales del conocimiento.
- c) La resolución de problemas y el trabajo por proyectos para lograr productos evaluativos.

Partiendo de la consideración de esta matriz formativa, la selección de contenidos es una actividad que el docente en formación de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, en Educación Secundaria, Plan 2018, tiene que desarrollar al momento de ejecutar sus prácticas de conducción, ya que los contenidos principalmente se encajonan en el rasgo conceptual y procedimental. Estos mismos, se acentúan en una articulación dicotómica de profesor titular de la asignatura en la estancia escolar y el trabajo del practicante normalista.

Ante ello, para no causar desconcierto en los alumnos normalistas, es recomendable utilizar actividades que se interconecten estratégicamente con las lecciones del profesor titular, pues el docente debe conjeturar las acciones a desarrollar posteriormente de la actividad de observación, misma que auxilia a los docentes en

formación a dar continuidad en la elaboración de una secuencia didáctica.

Además de lo anterior, dado que los contenidos son el eje principal en la práctica docente, es necesario contar con el dominio de contenidos debido a que la identidad profesional pone de manifiesto representaciones faciales, actitudes y práctica de valores principalmente la equidad, tolerancia y respeto (Latapí, 2003).

Resultados

En este sentido, Marchesi (2007) explica que la figura del docente inicia en la intercepción tri-esférica: en competencias profesionales, de las emociones y la de la responsabilidad ética y social. Ampliando la concepción del autor mencionado, se llega a la interferencia de un acompañamiento de desafíos para trabajar con alumnos de secundaria en cuestiones de control de grupo.

Bajo la misma directriz de los contenidos, se encajona implícitamente el reconocimiento del profesor para con los alumnos, siendo una especie de sensación grata y ameritante para continuar trabajando en la enseñanza escolar. Por su parte, el profesor como promotor de los conocimientos debe acompañar la evaluación, como actividad que escolta de la mano al desarrollo de contenidos, aspecto formativo que conduce a los alumnos a la asimilación informativa y a la formación continua. De acuerdo con Airasian (2002), la evaluación es un proceso de obtener, sintetizar, e interpretar informaciones para facilitar la toma de decisiones.

No obstante lo anterior, la evaluación constituye la manecilla principal girando derechamente e incitando a la reflexión que debe prevalecer en cada momento al llevar a cabo la enseñanza. Si bien se establece paralelamente con los contenidos, donde los alumnos al terminar un contenido del programa tienen que lograr los propósitos, la evaluación es un instrumento que más que medir y auxiliar a la asignación de una calificación, ayuda a la transformación de la práctica docente, pues ello te conduce a reconocer que estás obligado a utilizarla en su diversidad de acuerdo al momento oportuno (Méndez, 2001).

Con base en las ideas expuestas anteriormente, la evaluación no tiene por qué ser una actividad esotérica para los docentes en formación, ni tampoco reducirse a medición sin sustento académico, sino que el juicio debe comprender una proyección no menoscaba de iniciación a la práctica docente, pero con apropiación de instrumentos evaluativos para reconocer el diferencial de cada alumno, y servirse de guía en el continuo hacer de la enseñanza. Por tanto, evaluar para aprender sitúa un modelo alternativo que provoca la utilización de los saberes pedagógicos (Gallardo y Gil, 2011).

Dentro de las actividades que acercan a la práctica docente inicial, se considera la elaboración de secuencias didácticas que deben ser acordes a las respuestas y percepciones de potenciales diferenciales de los alumnos, pero nunca deben perder el ligamiento de conexión con la estructura de las actividades inmiscuidas en estrategias. Esta producción contempla desde acciones formales, informales, simples y complejas, teniendo como sabido que están entrelazadas para llegar a los objetivos explícitos; además de que la planeación contempla la contextualización de la realidad, favoreciendo, en lo posible, la seguridad del proceso mediador, y en lo contrario, disminuir la improvisación y la incertidumbre (SEP, 1999).

Por todo lo mencionado, en la planeación se debe responder a criterios orientadores para desarrollar la secuencia formal de actividades de enseñanza, donde los contenidos giran y están organizados en una intención de aprendizaje y enseñanza, y donde la secuencia de contenidos se lleva a cabo en una programación consistente en actividades que se anticipan, se prevén para un espacio determinado y específico, frente a un grupo de alumnos.

Discusión

En palabras de Ciscar y Uría (1993), para secuenciar adecuadamente los contenidos de la enseñanza se establecerá coherencia lógica en la organización de la asignatura y planteamiento cíclico de los momentos en el proceso. De acuerdo a esta concepción metodológica de enseñanza desde la planeación de secuencias de contenidos, se facilitan los términos orientativos que matizan el círculo de atención

a los alumnos que avanzan y tanto a aquellos que se retrasan en la apropiación del conocimiento.

En este sentido, la planeación no tiene por qué ser un requisito y sujetarse a la ejecución completamente lineal, sino que debe aprovecharse la parte flexible que la hace modificable, según los logros y dificultades que se vayan presentando en la enseñanza, pero para los practicantes debe ser sin lugar a duda el caudal que orienta la práctica educativa (Dean, 1993).

Además de lo mencionado, cada maestro tiene su propio estilo de enseñanza, caracterizándose por emplear diferentes técnicas, estrategias y materiales, siempre con el propósito de desarrollar en sus alumnos las habilidades, destrezas y actitudes convirtiéndolos así en personas competentes (Perrenoud, 2002 y Frade, 2008).

La planeación de la cual ya hablamos anteriormente es parte del ingenio previo en el que se establecen las actividades, recursos a utilizar, así como el producto que se quiere obtener. Todo ello con el fin de lograr aprendizajes reveladores en los alumnos, refiriéndonos a conocimientos que les sean relevantes, útiles y beneficiosos en su vida diaria (Coll, 1992).

Es una actuación en conjunto ya que, al planear, además de esperar resultados gratificantes, lo real es tomar en cuenta que el alumno sea capaz de usar los conocimientos fuera de la escuela (SEP, 2011a). Otro aspecto importante es que el alumno no solamente crezca en conocimientos, sino también como una persona con calidad que sea capaz de razonar y resolver sus problemas. Una vez logrados estos objetivos, el alumno, compartirá y convivirá en armonía, consiguiendo una educación de calidad (SEP, 2011c).

Dentro de nuestras experiencias pedagógicas adquiridas en la práctica docente, resalta una de las formas más comunes y que más nos ha funcionado, ya que iniciamos explorando los conocimientos previos de los alumnos mediante una pregunta generadora partiendo de su contexto más cercano, ayudándonos de la técnica *busca y contesta*, la cual consiste en ubicar papelitos debajo de algunas butacas de los alumnos en donde encontrarán preguntas a las que tendrán que dar respuesta de acuerdo al tema tratado. El contexto en el que realizamos nuestras prácticas es rural, por tal motivo la observación no sólo sirve para esto, sino que influye de manera

significativa en el manejo de recursos, así como en la enseñanza de los contenidos y, como consecuencia, también en el aprendizaje de los mismos.

Conclusiones

Las prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español, resultan impactantes en el proceso del docente en formación porque se forman en esa tarea cotidiana y la institución es una forma de mediación en dicho proceso, en el cual se centran las problemáticas educativas con el propósito de encontrar respuestas para comprender la complejidad de las jornadas docentes. Por eso, la práctica de jornadas docente es muy importante, porque a través de ella, el docente en formación adquiere las herramientas necesarias para adentrarse en el mundo del conocimiento y luego compartirlo con los estudiantes; lo cual le permite guiar, innovar, crear y poner sus saberes al servicio de los demás.

Referencias

- Airasian, P. W. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.
- Cabrera, C. E., Aldrete, M. G., Valadez, I. y Pando, M. (2001). La práctica docente en la enseñanza de la educación para la salud en escuelas de educación básica de anilajara. *Revista Psicodidáctica* 11. Recuperado abril, 18, 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17501101.pdf>
- Ciscar, C. y Uría, M.E. (1993). *Organización escolar y acción directiva*. Madrid, España: Narcea.
- Coll, C. (1992). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid, España: Santillana.
- Contreras, B., Rodríguez, C. y Tellez, G. A. (2012). *El trabajo en red y la construcción de la identidad docente*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Investigación Educativa en Educación Normal. Toluca, México.
- Dean, J. (1993) *El rol del maestro*, en *La organización del aprendizaje en la escuela primaria* (Temas de Educación, 34). Barcelona, España: Paidós.

- Doyle, W. (1977). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. *Review of Research in Education*, 5, 163-198. doi: 10.3102/0091732X005001163
- Frade, L. (2008). *Planeación por competencias*. Distrito Federal, México: Inteligencia educativa.
- Gallardo, K. E. y Gil, M. E. (2011). Incorporación de la Nueva Taxonomía como Referente para el Diseño de Herramientas de Evaluación del Aprendizaje Conducida en una Materia de Posgrado en Entornos Virtuales. *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Distrito Federal, México.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En Alliaud, A. y Duschitzky, L. (compiladoras). *Maestros práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila Editores.
- Hall, S. (1997). *Who needs identity?* London, England: Sage.
- Latapí, P. (2003). ¿Cómo aprenden los maestros? Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Cuadernos de discusión No. 6. México: SEP. Recuperado Marzo, 09, 2012 de <https://bit.ly/3Lkbe0l>
- Luchetti, E. (2008) *Guía para la formación de nuevos docentes*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Martínez, A. (2008). Competencias docentes del profesorado universitario de calidad. Ponencia presentada en el Primer Coloquio de Investigación Multidisciplinaria realizado en la Facultad de Estudios Profesionales Acatlán, UNAM, México.
- Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Morduchowicz, R. (1997). *La escuela y los medios: un binomio necesario*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Pérez Gómez, A. (1988). *Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje*. Málaga, España: Universidad de Málaga.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Dolmen ediciones.

- Pozo, I. y Monereo, C. (2001). *El aprendizaje estratégico*. Madrid, España: Santillana.
- Rodríguez, C., García, E. E. y Contreras, B. (2012). *Tic, una herramienta que fomenta la reflexión de la práctica docente desde dos perspectivas: Administradores y miembros de la Red de Alumnos Normalistas Trabajando*. Ponencia presentada en el Congreso Nacional Formación de Profesionales para la Educación, Análisis y reflexión de la práctica docente. Capulhuac, México.
- Salinas J. (1997). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información. *Revista Pensamiento Educativo*, 20, 81-104. Recuperado en abril, 17, 2012 de: <http://www.uib.es/depart/gte/ambientes.html>
- SEP (1999). *Plan de estudios. Licenciatura en educación secundaria*. México: SEP.
- SEP (2011a). *Plan de estudios 2011, Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2011b). *Plan de estudios 2011, Educación Básica. Secundaria*. México: SEP.
- SEP (2011c). *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio*. México: SEP. Recuperado Septiembre, 20, 2011 de <https://bit.ly/3N2oNCK>
- Zorrilla, F. M. (2002). *El maestro, la escuela y el Sistema Educativo*. Conferencia Magistral presentada en el II Foro Académico Cultural con motivo del día del Maestro. Zacatecas, México.

Las emociones en la adquisición del inglés y el desarrollo de la competencia comunicativa

JESÚS CARDOSO BRITO

Introducción

El inglés es la *Lingua Franca* del mundo y requiere una atención especial en el panorama educativo actual. La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés en instituciones de educación superior es vital para comprender la dinámica inherente a los procesos de adquisición de esta lengua y, así, lograr mejores resultados académicos; en particular el uso mismo de este idioma como medio de comunicación oral.

Los miedos que se derivan de la producción oral del inglés como lengua extranjera se presentan cuando el aprendiente percibe como amenazante la situación comunicativa en la que se involucra. Estos temores se expresan de distintas maneras en los aprendientes quienes manifiestan un abanico de respuestas que van desde las de tipo cognitivo y afectivo hasta las de carácter fisiológico.

Se da, pues, una relación negativa entre la ansiedad que se presenta en la práctica de este idioma y el nivel de destreza que se obtiene en la comunicación oral. Este tipo de ansiedad coarta la comunicación mientras se busca alcanzar el aprendizaje del nuevo idioma. Se observa que de las cuatro habilidades básicas del inglés, escuchar, leer, escribir y hablar, es esta última la que representa un verdadero reto para la mayoría de los sujetos.

Hoy es más que necesario el interés de la ciencia en las habilidades emocionales y en el estudio de la vida afectiva de los individuos. En ese sentido, el concepto de inteligencia emocional surge como un intento de considerar el importante papel que desempeñan las

emociones en el intelecto, la adaptación social, el equilibrio personal y colectivo y, sin duda, en el aprendizaje del inglés.

El objetivo general de este documento es explorar el nivel de desarrollo de las habilidades de la Inteligencia Emocional y su papel en el desarrollo de la Producción Oral del inglés en alumnos de Educación Normal en una zona rural y, observar, si dan lugar a diferencias estadísticamente significativas en la destreza oral del inglés como lengua extranjera.

El presente trabajo va dirigido a la comunidad académica normalista en general y, de manera particular, a los docentes de inglés que laboran en estas instituciones y en otras que estén relacionadas con la enseñanza de lenguas. También se dirige a todos los docentes porque ellos se benefician de cualquier información que esté relacionada con la producción académica. Se espera que las explicaciones que se emiten contribuyan a una mejor comprensión del proceso de adquisición de lenguas y el papel que juegan las emociones en su desarrollo.

Esta investigación se realizó en tres grupos de tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria en la Escuela Normal Oficial No. 24 de Santa Ana Zicatecoyan, municipio de Tlatlaya, Estado de México. 83 alumnos respondieron a la encuesta, de los cuales 36 son hombres y 47, mujeres. Las edades de los participantes del estudio son de 19 a 25 años. Estos grupos tienen un nivel de adquisición similar en la asignatura de inglés, esto es, un nivel preintermedio.

La recopilación de datos se realizó a través de la aplicación del cuestionario FLCAS (Escala de Medición de la Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera) que mide los niveles de ansiedad de los alumnos en el aprendizaje del idioma extranjero, en este caso la lengua inglesa (Horwitz, Horwitz y Cole, 1986).

La escala FLCAS contempla tres dimensiones en la medición de la ansiedad en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera:

Aprehensión en la comunicación: el nivel de miedo o ansiedad de un individuo asociado con la comunicación, real o anticipada, con otra persona, en una lengua que no es la materna.

Ansiedad hacia los exámenes: es un tipo de ansiedad de ejecución, una sensación que puede experimentar una persona en una situación

donde importa mucho el rendimiento o existe una gran presión por hacer las cosas bien.

Miedo a la valoración negativa: es un tipo de ansiedad que emerge al ejecutar una acción en público; es decir, el miedo al ridículo, al fracaso y a la opinión negativa de los demás.

Los ítems de cada una de las categorías fueron valorados a través de 3 variables de la Escala de Likert:

Totalmente de acuerdo

Ni en acuerdo ni en desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

Confiabilidad y validez

Una de las variables afectivas que ayuda a valorar el éxito de los aprendientes en la adquisición de la lengua extranjera es el nivel de ansiedad que experimentan en las clases de inglés.

Horwitz, Horwitz y Cope (1991) explican el papel de esta variable utilizando la escala FLCAS para calcular la ansiedad de los alumnos. La escala, a través de una serie de replicaciones que se han dado en el transcurso de los años, ratifica su validez y confiabilidad estadística.

Entre algunos de los múltiples estudios que replican la escala FLCAS están los siguientes:

Validación y Confiabilidad de la versión francesa de la escala de ansiedad lingüística Foreign Language Classroom Anxiety Scale y su aplicación a estudiantes franceses: revisión del análisis de Horwitz, Howitz y Cope, Aida y Pérez y Martínez (Jarie *et al.*, 1991).

Niveles de Ansiedad ante el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (LE): Estudio de un Caso (Cuétara, 2015).

La Ansiedad en la Clase de Idiomas ¿Qué Papel desempeña el Idioma estudiado en sí? (Granlund).

Las Experiencias de Ansiedad Lingüística de Estudiantes Suecos en Secundaria durante la Clase de Español (Bello, 1920).

El conjunto de estas investigaciones entre otras da certeza y rigor científico a la escala utilizada en este estudio que indaga, precisamente, el papel de la ansiedad en la adquisición del inglés.

Presentación de resultados y análisis de los datos

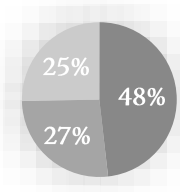
En esta sección se presentan los resultados obtenidos después de aplicar el instrumento de investigación, *La Escala de Medición de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera*. Se inicia con la presentación del enunciado del ítem, se muestran los resultados de forma gráfica, se reportan numéricamente y se agrega el análisis de los mismos.

Inseguridad al hablar

En el campo educativo, de manera particular en la enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés, la sensación de inseguridad del aprendiente puede ser mayor que en otras áreas del conocimiento puesto que el resto de asignaturas se abordan utilizando la lengua materna.

Gráfica 1. Me siento inseguro cuando hablo en la clase de inglés

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



En este ítem los resultados arrojan que el 27% de los encuestados está totalmente de acuerdo en sentir inseguridad cuando hablan en inglés. Otro 25% está totalmente en desacuerdo respecto a sentir inseguridad al hablar en la clase de inglés mientras que el resto, el 48%, señala no estar ni en acuerdo o desacuerdo.

Generalmente se observa en el aula de lengua extranjera una gran resistencia a expresarse en inglés. Es posible que en cada grupo haya 3, 4 o 5 alumnos que participen de manera espontánea o que respondan a las peticiones del maestro, sin embargo, es un hecho que la gran mayoría permanece silenciosa cuando el docente pregunta o pide ejemplos del tema que se aborda.

Las respuestas obtenidas en este ítem parecen indicar lo contrario al observarse un 27% de individuos con inseguridad al hablar. Otra manera de explicar estos resultados es entender la psicología de los

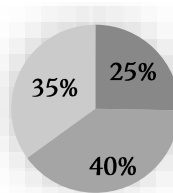
individuos que buscan protegerse desviando su respuesta a aspectos que pueden considerar como más positivos para su persona, en este caso colocarse en el grupo de los que no sienten ninguna inseguridad al hablar o simplemente se ubican en una posición neutra donde no expresan sentir inseguridad ni sentir un grado máximo de la misma. Sin embargo, los reactivos siguientes tienen una tendencia distinta donde es posible detectar el miedo a *la valoración negativa* de los demás cuando se habla en inglés.

Preocupación por cometer errores

El concepto de error en ESL (Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua) puede tener connotaciones positivas y negativas. Positivas cuando el error mismo es prueba de que el proceso de adquisición de la L2 (Lengua extranjera) está tomando lugar, por ejemplo, la generalización de una regla gramatical en contextos donde no corresponde; hacerlo indica que el alumno ya aprendió algo pero de momento lo está aplicando en un área de la lengua donde no corresponde.

Gráfica 2. Me preocupa que se burlen de mi cuando cometo errores en la clase de inglés

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



Generalmente en la visión del alumno el error es un evento negativo por la presión que el concepto genera en su mente: equivocarse frente a los demás es exponerse a la burla, al ridículo en consecuencia el temor a producirlo es mayúsculo. Probablemente la carga semántica del término *error* en los contextos escolares marque una diferencia psicológica mayor que el sentido del término *inseguridad* del reactivo 1, por lo mismo, los resultados en las respuestas tienen cierto grado de variación.

Se puede observar que es mayor el porcentaje de alumnos que están totalmente de acuerdo en relación con sentir preocupación al cometer errores en la clase de inglés por la burla o el ridículo que pueden acarrear al producirlos. 40% de los encuestados están en este grupo; 25% declara ser indiferente al planteamiento del ítem mientras que el 35% indican que para nada les preocupa cometer errores al momento de expresarse en inglés.

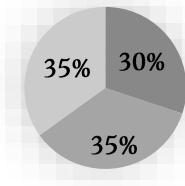
Destaca, pues, lo siguiente: la categoría con un porcentaje mayor es aquella que indica preocupación ante la posibilidad de cometer errores y la burla subsecuente. Esto parece favorecer la hipótesis central del documento: *las emociones negativas previenen el desarrollo de la producción oral en inglés.*

Angustia por participar

Participar en el aula siempre ha sido estresante para un gran número de alumnos, es parte de la experiencia que se vive en el proceso formativo de los individuos. Expresar sus opiniones, interactuar con los demás y ser parte activa de la clase no es tarea fácil para muchas personas.

Gráfica 3. Me angustio cuando me piden que participe en la clase de inglés

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



En este reactivo, curiosamente, se observa un empate entre las categorías *Totalmente de acuerdo* y *Totalmente en desacuerdo* con un porcentaje de 35%. El 30 % se ubica entre aquellos que no están de acuerdo ni en desacuerdo.

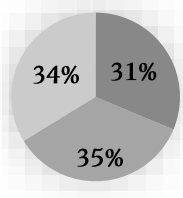
El resultado es significativo ya que las categorías que destacan son aquellas del grupo de alumnos a quienes participar en clase de inglés les genera angustia y aquellos a quienes no, mientras que en un porcentaje menor están aquellos que optaron por la neutralidad, es decir, no están ni en acuerdo ni en desacuerdo.

Miedo a no entender la información

Escuchar a alguien hablar en inglés es, regularmente, una experiencia estresante, especialmente cuando el nivel de comprensión auditiva es poco. Lo es en mayor medida cuando toma lugar en el aula donde se espera que los alumnos tengan cierto nivel de entendimiento de la lengua meta, en razón de que han estado estudiándola por un tiempo considerable.

Gráfica 4. Me asusta cuando no entiendo lo que el maestro dice en la clase de inglés

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



En este gráfico, el número de alumnos que coincide con la aseveración presente en el reactivo 4, *Asustarse al no entender al maestro cuando habla en inglés*, es ligeramente mayor al resto de categorías por lo que no deja de ser significativo. El porcentaje obtenido en esta categoría es de 35% de individuos que aceptan *Asustarse al no entender al maestro cuando habla en inglés*; el 34% es para los alumnos que están en desacuerdo con esta aseveración y el 31% para los que adoptan una respuesta de neutralidad.

Respecto a la hipótesis planteada en este documento, el nivel de ansiedad del alumno y su desempeño negativo en la producción oral del inglés, hay una indicación a favor de la misma palpable en los resultados obtenidos en este ítem, es decir, se observa un puntaje que representa una emoción negativa que puede interferir en el aprendizaje del inglés.

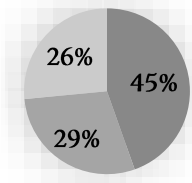
Desvalorización personal

Una percepción arraigada entre los alumnos es pensar que no son tan buenos en el dominio del inglés como lo son sus compañeros, eso puede suceder en el ámbito rural como en el urbano por distintas

razones. En esta zona rural del sur del estado de México, hay en las aulas de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan alumnos que han tenido la oportunidad de vivir por un tiempo en Estados Unidos, algunos de ellos han estudiado parte de la educación secundaria o preparatoria en ese país por lo que su nivel de *comprensión auditiva* y de *expresión oral* es mayor generando un impacto en *la psique* del resto de alumnos que se califican con un grado de desempeño inferior en esta habilidad.

Gráfica 5. Constantemente pienso que mis compañeros son mejores que yo en inglés

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



En este reactivo un 29% están totalmente de acuerdo con esta aseveración, mientras que en un porcentaje menor, 26%, se encuentran los que no están de acuerdo y, por lo mismo, se infiere que no piensan que sus compañeros sean mejores que ellos cuando utilizan la lengua extranjera. El resto se ubica dentro del rango de los que no se declaran por ninguno de los dos extremos lo cual puede explicarse o entenderse no necesariamente como una realidad, es decir, cuando no expresan *acuerdo* o *desacuerdo* en relación con lo estipulado en el ítem puede ser indicio de una situación especial que nos permite ver que los sujetos de estudio de esta categoría evitan el conflicto personal que genera la aseveración y optan por lo neutro, no porque realmente así sea su realidad sino porque con ello evitan plantearse la cuestión con rigor y seriedad.

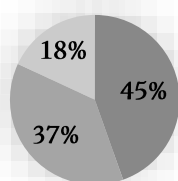
Tranquilidad en la evaluación

Una de las categorías a analizar es la ansiedad hacia los exámenes de inglés. Las características del examen de inglés pueden generar estrés y ansiedad en el aprendiente de esta lengua. De manera concreta son 4 habilidades que se consideran en una evaluación de este tipo: la oral,

la escrita, así como la comprensión lectora y auditiva. De estas la que puede generar mayor presión es la entrevista donde se califica la producción oral.

Gráfica 6. Generalmente mantengo la calma durante los exámenes de inglés

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



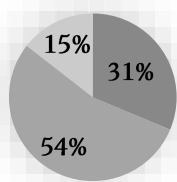
En este ítem se observa que los alumnos que responden afirmativamente representan el 37%, porcentaje considerablemente mayor a aquellos que están totalmente en desacuerdo, el 18%, y un 45% que se inclina por la neutralidad en su respuesta. Considerando los dos extremos de las respuestas, las que muestran que se mantiene la calma durante los exámenes con un 37% y las que no, el 18% indica que, de manera general, los alumnos no se ven tan afectados emocionalmente cuando son evaluados en inglés.

Pánico a hablar espontáneamente

En las respuestas a este reactivo se entiende que un 54% de los encuestados sienten pánico cuando tienen que hablar en inglés sin haberse preparado en contraste con el 15% que manifiesta no experimentar ese pánico y un 31% de encuestados que no están de acuerdo ni en desacuerdo.

Gráfica 7. Entro en pánico cuando tengo que hablar en inglés sin haberme preparado

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



Lo que puede ser significativo en las respuestas de este ítem es el concepto de preparación y su importancia para el alumno, la falta de preparación genera angustia y, por lo mismo, un estado emocional que coarta la adquisición del inglés de una manera más relajada. Es significativo, también, notar que es en estas respuestas donde la idea de miedo al hablar en inglés supera de forma definitiva al resto de categorías. Lo anterior nos lleva a entender que la parte negativa de las emociones en el *acto del habla*, en este caso el pánico a hablar sin preparación está presente en la realidad psicolingüística del individuo que aprende inglés de manera formal.

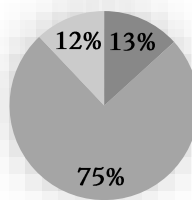
Es importante destacar que la diferencia en el rango numérico que se obtiene en los ítems anteriores bien puede estar determinado por la semántica de las palabras mismas y la gravedad que implica para los encuestados: el término *pánico* puede tener un peso mayor que los otros términos en las emociones de los individuos.

Preocupación por reprobar

En el ítem 6, *Generalmente mantengo la calma durante los exámenes de inglés*, solamente el 18% de los encuestados manifestó estar en desacuerdo, esto es, no mantienen la calma durante los exámenes.

Gráfica 8. Me preocupa particularmente reprobar la clase de inglés

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



Lo anterior viene a colación por las respuestas obtenidas en el ítem 8, *Me preocupa particularmente reprobar la clase de inglés*, donde el 75% manifiesta su preocupación ante la posibilidad de reprobar la materia de inglés. El 12% expresa no preocuparle de manera particular reprobar inglés y el 13% no están ni en acuerdo ni en desacuerdo.

Se esperaría observar resultados similares en ambos ítems puesto que giran más o menos en torno a la misma idea: la angustia que

generan los exámenes de inglés. Sin embargo, el ítem número 6 se dirige al momento mismo del examen y el autocontrol de las emociones al tiempo de resolverlo. En cuanto al ítem 8, parece haber generado una reflexión que se sitúa en el “antes del examen”, lo que piensan constantemente respecto a los riesgos de reprobación de inglés.

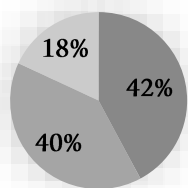
Probablemente el ítem 8 sea uno de los más reveladores al arrojar datos de un 75% de alumnos que les preocupa *particularmente* reprobación de inglés. Significa que el grado de ansiedad que provoca es elevado y distinto al de otras materias o unidades de aprendizaje.

Nerviosismo por la evaluación

En este ítem, 40% de los sujetos del estudio se inclinan por la opción totalmente de acuerdo para expresar su sentir como respuesta a la afirmación, *Me genera tantos nervios el examen de inglés que se me olvidan las cosas que sé*. 18% expresan no sentir nervios durante el examen de inglés y por lo mismo no olvidan la información que saben. El 42% se manifiesta no estar ni en desacuerdo ni en acuerdo.

Gráfica 9. Me genera tantos nervios el examen de inglés que se me olvidan las cosas que sé

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo

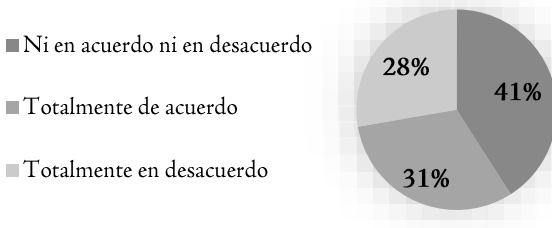


De estos resultados resalta que el 40% de los encuestados responde que el examen les genera tal nerviosismo que olvidan la información, de lo cual se entiende que una emoción negativa, el nerviosismo, pudiera estar impidiendo mejores resultados en la evaluación de la segunda lengua.

Pena a participar por propia voluntad

En este ítem se busca identificar el nivel de naturalidad o espontaneidad de los alumnos cuando participan en la clase de lengua extranjera. 31% están totalmente de acuerdo en sentir pena al participar voluntariamente en la clase de inglés; en grado menor, un 28% señala estar totalmente en desacuerdo por lo que se infiere que pueden participar voluntariamente y no sentir pena por ello. Un porcentaje más alto a los anteriores es el de aquellos que no consideran ninguna de las dos categorías ya mencionadas.

Gráfica 10. Me da pena participar voluntariamente en la clase de inglés

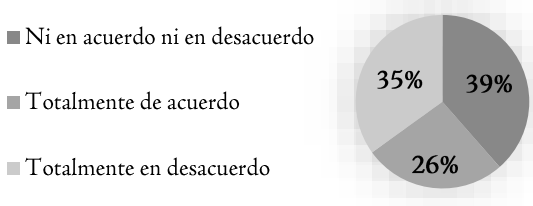


Es importante señalar que se destaca en los porcentajes el grupo de individuos que sienten pena al participar voluntariamente en la clase, aun cuando esta diferencia sea de tres puntos.

Malestar por no comprender lo que se dice

La literatura que aborda la corrección de errores en la enseñanza de lenguas extranjeras explica dos panoramas a considerar cuando se corrige al aprendiente:

Gráfica 11. Me siento mal cuando no entiendo lo que el maestro está corrigiendo



Cuando se corrige se inhibe la espontaneidad del alumno y se dificulta el desarrollo de la habilidad oral.

Es necesario corregir al aprendiente, particularmente en los primeros estadios de adquisición de la segunda lengua, hacerlo evita fosilizar los errores.

Los alumnos suelen manifestar opiniones encontradas respecto a la necesidad de corregir los errores que se producen: algunos señalan que al hacerlo se vuelven conscientes de sus fallas e intentan mejorar; otros comentan que la corrección de los errores los expone ante los demás y les produce miedo al ridículo.

En este ítem, el 35% de los sujetos responde estar en desacuerdo, es decir, no se sienten mal cuando el maestro corrige, lo ven como algo necesario. 26% indica sentirse mal cuando el maestro está corrigiendo. Como se observa, son más los que aceptan no sentirse mal cuando se les corrige. El 39% opta por la neutralidad en su respuesta.

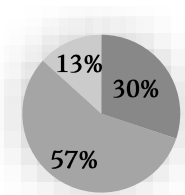
En este ítem se percibe que la tendencia favorable a la hipótesis central se desvía y parece indicarnos que los porcentajes indican individuos que en un porcentaje de 35% no temen ser corregidos, es decir, emocionalmente no se ven afectados, excepto por el 26% que manifiestan sentirse apenados.

Intranquilidad por la naturaleza de la materia

En respuesta a este reactivo 57% están de acuerdo con sentir nervios en la clase de inglés a pesar de estar preparados. Solo un 13% señala estar totalmente en desacuerdo, lo que se entiende como no sentirse nerviosos durante la clase de inglés si están preparados. Un 30% seleccionan como su respuesta la opción, ni en acuerdo ni en desacuerdo.

Gráfica 12. Puedo estar preparado para la clase de inglés pero de todos modos me pongo nervioso

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



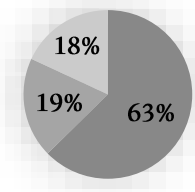
En este ítem se observa una respuesta favorable en cuanto que numéricamente aquellos que manifiestan experimentar nervios a pesar de estar preparados representan la mayor cantidad de individuos en los resultados. Las respuestas mayoritarias que informan de la existencia de nervios a pesar de la preparación para la clase remarcan la importancia del factor emocional como elemento clave en el aprendizaje del inglés, en este caso como un factor disruptivo en el equilibrio emocional.

Confianza al hablar

El porcentaje mayoritario en este ítem recae en la respuesta *Ni en acuerdo ni en desacuerdo* con un 63% por lo que requiere un análisis más puntual para explicar su razón de ser. En una sesión de *feedback* donde se analizaron los reactivos y los resultados con los alumnos que respondieron el formulario varios señalaron sentirse expuestos al haber anotado su nombre en el instrumento de evaluación.

Gráfica 13. Me siento tranquilo cuando hablo en inglés en la clase

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



Este 63% puede estar motivado por la preocupación que crea el hecho de saber que alguien leerá su respuesta e imaginarse que al ser identificado creará una imagen negativa de su persona por la

respuesta otorgada, por lo que, probablemente, prefieran ubicarse en un área más segura que es contestar *Ni en acuerdo ni en desacuerdo*.

La valoración negativa que los demás puedan tener de una persona influye en las respuestas de los individuos, en este caso, un gran número de los sujetos de estudio prefiere inclinarse por *Ni en acuerdo ni en desacuerdo* para, se intuye, evitar el riesgo de ser identificados como aquellos que se sienten intranquilos al hablar en inglés.

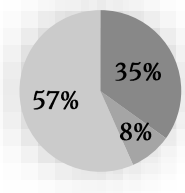
Por lo demás, las opciones *Totalmente de acuerdo* con un 19% y *Totalmente en desacuerdo* con un 18% se distinguen apenas con un punto, sobresaliendo aquellos que señalan sentirse tranquilos.

Angustia ante los errores

La gráfica muestra que solo el 8% de los sujetos experimenta angustia cuando el docente corrige los errores que cometen. Por lo que se entiende que los demás, distribuidos unos en un 57%, contestan que están *Totalmente en desacuerdo* con la aseveración del ítem lo que implica que no sufren angustia cuando el profesor corrige, y otros que se manifiestan *Ni en acuerdo ni en desacuerdo* con un porcentaje de 57%.

Gráfica 14. Me angustia que el profesor corrija cada error que cometo

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



Que se haya obtenido un porcentaje bajo de respuestas en la opción *Totalmente de acuerdo* puede estar determinado por la idea que prevalece entre los alumnos “es mejor que te corrija el maestro” y no tanto porque no se sienta la angustia al momento de ser corregido.

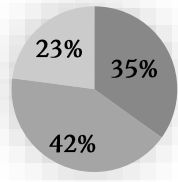
Incomodidad física

Una de las maneras de observar la influencia del nerviosismo en la clase de inglés es mediante el reconocimiento de las respuestas

fisiológicas que experimenta el alumno cuando se le pide participar. Generalmente se manifiesta mediante la sudoración, la tensión o un incremento en la presión arterial. El objetivo de este reactivo era identificar las respuestas físicas que experimenta el alumno en la clase de inglés y si las reconoce como tales.

Gráfica 15. Mi corazón palpita cuando se me pide participar en la clase de inglés

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



Es evidente que la mayoría de los individuos encuestados, un 42%, están de acuerdo con que tienen una respuesta corporal que es palpable al incrementarse en ellos la frecuencia cardiaca cuando se les pide participar en la clase de inglés.

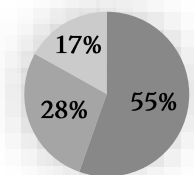
El 23% reportan estar totalmente en desacuerdo, observándose una diferencia de 18 puntos entre los dos extremos de la encuesta, los que están de acuerdo y los que no lo están. Este ítem se vuelve particularmente significativo para esta investigación porque indica contundentemente que el aprendizaje del inglés genera un estrés particular en las personas que están en proceso de adquisición de esta lengua.

Infravaloración personal

Es común entre los aprendientes de inglés creer que los compañeros, o por lo menos algunos de ellos, se expresan mejor en la lengua inglesa. Una de las limitantes en el aprendizaje del inglés son las creencias negativas de los alumnos respecto a sus capacidades, en este caso considerarse a sí mismos incapaces de producir en la lengua objeto.

Gráfica 16. Siempre siento que los compañeros hablan en inglés mejor que yo

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



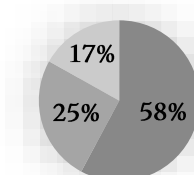
En los porcentajes obtenidos en este ítem se aprecia una distancia considerable entre los que señalan estar totalmente de acuerdo en que los compañeros hablan mejor que ellos en la lengua inglesa, el 28%, y aquellos que están en desacuerdo, el 17%. Destaca el grupo que está de acuerdo con la aseveración del reactivo por lo que se observa una diferencia de 11 puntos porcentuales. Sin embargo, el porcentaje mayoritario de encuestados se ubica en el grupo de respuestas neutras con un 55%.

Temor a hablar frente al grupo

En este ítem 25% de los encuestados admite sentirse cohibido al hablar en inglés frente a sus compañeros. 17% están totalmente en desacuerdo de lo cual se infiere que no se sienten cohibidos y 58% optan por la opción *Ni en acuerdo ni en desacuerdo*. Como se observa, las respuestas para la opción *Totalmente de acuerdo* representan un 25%, ocho puntos más que las respuestas de *Totalmente en desacuerdo*.

Gráfica 17. Me siento cohibido al hablar en inglés frente a los compañeros

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



El resto, 58%, no selecciona ninguna de las respuestas anteriores y prefieren manifestarse *Ni en acuerdo ni en desacuerdo*.

En cuanto al objetivo de la investigación resulta significativo observar que un poco más del 25% de los encuestados acepta sentirse

cohibido, su miedo a una valoración negativa por parte de los demás alumnos se manifiesta a través de sus respuestas. También expresan su *aprehensión en la comunicación*, ese estado emocional estresante que provoca hablar en inglés.

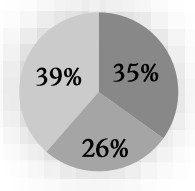
Nerviosismo por la materia en particular

Con este ítem se buscaba identificar si la presión que ejerce la clase de inglés en el ánimo de los alumnos es mayor a la que se vive en otras clases. La experiencia de los docentes en el aula de lenguas nos sugiere que muchos alumnos sufren de mayor estrés cuando tienen que escuchar una lengua que no les es familiar y representa un reto entenderla y usarla.

Aun cuando se esperaba una respuesta mayoritariamente favorable a la opción *Totalmente de acuerdo*, se registra un 26% de alumnos en esta respuesta, porcentaje inferior al 39% de personas que están *Totalmente en desacuerdo* y del grupo de alumnos que prefieren la opción *Ni en acuerdo ni en desacuerdo*.

Gráfica 18. Me siento más nervioso en la clase de inglés que en otras clases

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



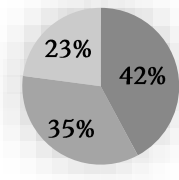
Lo significativo de estas respuestas es que un poco más de un cuarto del total de alumnos encuestados consideran que la clase de inglés los pone más nerviosos que otras clases. Al igual que en ítems anteriores mucho de la valoración que hacen los alumnos al ítem y su enunciado puede estar definida por un cierto grado de *subjetividad*, es decir, el encuestado puede plantearse a sí mismo preguntas como: ¿Qué van a pensar de mí?, ¿Quedaré mal si respondo estar de acuerdo?, y otras preguntas similares que pueden inclinar su respuesta a una opción que no necesariamente responde a su realidad emocional.

Desasosiego al hablar

La simple frase “Hablar en inglés” puede ser estresante para algunos alumnos. Experimentar nervios cuando se habla en la clase de inglés es una sensación común para muchos aprendientes de esta lengua. Por ejemplo, durante las evaluaciones, una de las partes más temidas es la entrevista: momento en que los alumnos deben contestar en inglés una serie de preguntas que pueden girar en torno a aspectos personales o temas abordados en clase.

Gráfica 19. Me siento nervioso cuando hablo en la clase de inglés

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



En las respuestas obtenidas 35% indican que están de acuerdo con el planteamiento del reactivo, es decir, sentir nervios al hablar en inglés; un 23% están en desacuerdo, es decir, no siente nervios al hablar en inglés y, el 42% no están *Ni en acuerdo ni en desacuerdo*.

Para esta investigación que parte del supuesto, “Las emociones negativas coartan el proceso de adquisición de la lengua inglesa” es relevante observar que 35% acepta sentir nervios al hablar en inglés. El resto, el 42% se ubica en esa zona segura *Ni en acuerdo ni en desacuerdo*, que no lo compromete a tomar una decisión más contundente.

Probablemente, algunos de los integrantes de este último grupo, y en los otros donde responden de manera similar, no quieran manifestar que experimentan ese nerviosismo y prefieren ocultarse en la respuesta *Ni en acuerdo ni en desacuerdo*.

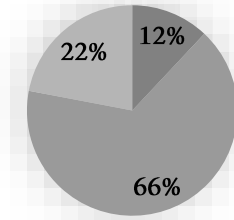
Tranquilidad al hablar

En este ítem, 12% de los encuestados seleccionaron la respuesta Totalmente de acuerdo al enunciado *Me siento muy relajado cuando hablo en la clase de inglés*. 22% señala no estar de acuerdo, esto es, no

se sienten relajados cuando tienen que hablar en inglés y, un 66% toman como respuesta *Ni en acuerdo ni en desacuerdo* con la aseveración del ítem.

Gráfica 20. Me siento muy relajado cuando hablo en la clase de inglés

- Totalmente de acuerdo
- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente en desacuerdo



En primer lugar, es curioso notar que hay un porcentaje de alumnos que expresan sentirse tranquilos cuando participan en la clase de inglés. Utilizar un elemento de énfasis al adjetivo *relajado* para que el enunciado quedara "...muy relajado..." representa un reto mayor porque implica que el alumno que toma como respuesta *Totalmente de acuerdo* expresa una total confianza en sí mismo o probablemente exista también un sesgo al tratar de mantener una imagen positiva en el encuestador o en cualquiera que lea los resultados.

Ahora bien, un 22% indica estar totalmente en desacuerdo, esto es, para nada se sienten tranquilos o relajados al hablar en inglés, esto es otro indicador que muestra la presencia de una carga emotiva considerable en un porcentaje más o menos elevado de alumnos.

También es importante recalcar que un gran número de alumnos, el 66% se quedó con la opción *Ni en acuerdo ni en desacuerdo*. De estas respuestas se infiere que estos alumnos ni se sienten muy relajados ni muy estresados. En sesiones posteriores con los alumnos, convendría realizar una sesión de confirmación de respuestas o *feedback* para determinar el porqué de sus respuestas.

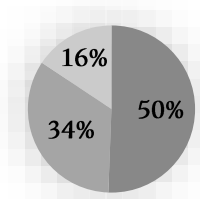
Nerviosismo por no comprender

En la concepción mental de un número considerable de alumnos es importante entender cada palabra que escuchan en la lengua meta, de no ser así se generan altos grados de estrés. Se observa en el gráfico

que un 34% de alumnos encuestados están totalmente de acuerdo en sentir nervios cuando no comprenden cada una de las palabras dichas por el maestro o algún compañero.

Gráfica 21. Me siento nervioso cuando no comprendo cada palabra que el maestro dice

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



El 16% considera estar totalmente en desacuerdo respecto a sentir nervios cuando no comprenden las palabras en inglés y un 50% no está ni en acuerdo ni en desacuerdo.

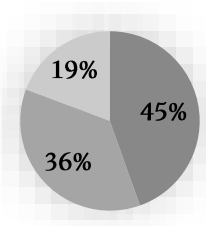
Resalta en los resultados la diferencia entre los rangos *Totalmente de acuerdo* y *Totalmente en desacuerdo*: con una diferencia de 18 puntos, la opción totalmente de acuerdo refleja la postura de los alumnos que se sienten nerviosos al no entender cada una de las palabras que escuchan.

Agobio por la cantidad de reglas gramaticales

La gramática, entendida como el conjunto de reglas que estructuran de manera coherente una lengua, puede convertirse en una limitante en el aprendizaje del inglés cuando esta es vista como algo difícil de entender. Existen dos posturas extremas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: una que favorece los aspectos comunicativos y otra, más conservadora, que aborda la enseñanza de la gramática como punto de partida en la adquisición del inglés.

Gráfica 22. Me siento abrumado por el número de reglas que debo aprender para hablar en inglés

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



En los resultados obtenidos en este ítem, 36% de los alumnos consideran que la cantidad de reglas que necesitan aprender es abrumadora. 19% dicen no considerarlo abrumador, mientras que el 45% contestan *Ni en acuerdo ni en desacuerdo*.

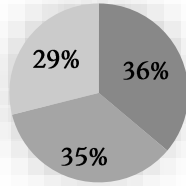
Destaca en este ítem la diferencia entre los que indican estar completamente de acuerdo y los que no lo están. Con una diferencia de 17 puntos, sobresalen los que se sienten abrumados por el número de reglas gramaticales que deben aprender. La importancia de estos datos radica en poder identificar a uno de los rasgos constituyentes de la lengua, *la gramática*, como otro elemento detonador de estrés en el aula.

Miedo a la burla

La burla y el miedo al ridículo especialmente en la clase de inglés es determinante en el aprendizaje del mismo, particularmente cuando de la producción oral se trata. Todo parece indicar que un potente inhibidor en la práctica oral de la lengua inglesa es el miedo de ser exhibido ante los demás. El error gramatical, la pronunciación equivocada, la pobreza léxica en otros, son factores determinantes que detienen el progreso del alumno cuando este no se atreve a producir comunicativamente en la lengua inglesa.

Gráfica 23. Me da miedo que mis compañeros se burlen de mi cuando hablo en inglés

- Ni en acuerdo ni en desacuerdo
- Totalmente de acuerdo
- Totalmente en desacuerdo



35% de los encuestados responde estar totalmente de acuerdo en cuanto a sentir miedo a la burla cuando hablan en inglés y, un 29% eligen la opción, *Totalmente en desacuerdo*.

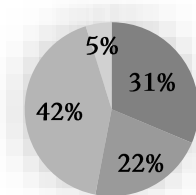
De los extremos, estar de acuerdo o estar en desacuerdo, el primero se destaca con una diferencia de 6 puntos, de ello se infiere que un tercio de la población encuestada se inclina por esta opción, sentir miedo a la burla. El 36% decide inclinarse por la opción *Ni en acuerdo ni en desacuerdo*. Se entiende, entonces, que un porcentaje considerable de alumnos sienten miedo al hablar en inglés.

Dificultad en habilidades

La hipótesis central de este documento plantea que hay una relación directa entre las emociones negativas que los alumnos experimentan en el aula de inglés y los magros resultados que en ocasiones se obtienen en el uso de esta lengua.

Gráfica 24. ¿Cuál de las cuatro habilidades del inglés consideras más difícil?

- Escribir
- Escuchar
- Hablar
- Leer



Al preguntar cuál de las cuatro habilidades básicas del inglés es más difícil, la mayoría de los alumnos contesta que *Hablar* es la habilidad que les representa mayor dificultad; un 42% de los

encuestados eligieron esta opción. El siguiente porcentaje, 31%, indica que la opción “Escribir” representa para algunos la habilidad lingüística de mayor complejidad; ubicándose en segundo lugar después de hablar.

El 22% considera que escuchar es la más difícil de las habilidades ocupando el tercer lugar en ese recorrido que va de lo más difícil a lo menos complicado. Finalmente, un porcentaje del 5% indica que es la lectura la que les provoca un menor esfuerzo. Sobresale, también, el hecho siguiente: son las habilidades productivas –hablar, escribir- y no las receptivas –escuchar y leer- las que representan mayor dificultad para el aprendiente del inglés.

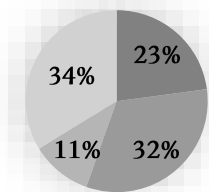
Otro de los planteamientos que da origen a este documento propone a la habilidad oral como el área de mayor complejidad porque desarrollarla implica el dominio de una serie de *subskills* como la capacidad de identificar los sonidos propios del inglés, las variantes lingüísticas del mismo: la variante británica, la americana, la canadiense, entre otras. Las respuestas obtenidas confirman que la mayoría de alumnos consideran que hablar en inglés es la habilidad más difícil.

Grado de sencillez en las habilidades

En las respuestas de este ítem se confirman las tendencias del ítem anterior. El 34% de los encuestados indica que leer es la habilidad con el menor grado de complejidad; El 32% responde que escuchar es la habilidad que consideran más sencilla o fácil; el 23% consideran que escribir es la habilidad más sencilla y, con un puntaje menor, el 11% manifiesta que hablar es la habilidad más sencilla.

Gráfica 25 ¿Cuál de las cuatro habilidades del inglés consideras más sencillas?

- Escribir
- Escuchar
- Hablar
- Leer



Como se puede observar son pocos los que señalan no tener problemas al hablar en inglés, mientras que el grupo mayoritario expresa que leer es la habilidad más sencilla. La semejanza del inglés con el español en ocasiones facilita el proceso de adquisición, al compartir un origen común, las lenguas romances, estas dos lenguas en su forma escrita tienen palabras semejantes, por ejemplo: *person, car, explicate, human*, entre muchos otros términos. Esta semejanza léxica, o los *cognados* comunes en ambas lenguas, favorecen la comprensión de los textos en inglés y puede ser una de las razones lógicas por las cuales la lectura es más fácil para ellos.

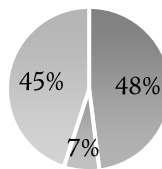
Destaca, también, que sean las habilidades receptivas las que los alumnos consideran más sencillas: leer y escuchar.

Ansiedad particular generada por la lengua inglesa

Con este ítem se buscaba ver la postura de los alumnos respecto a qué provoca más tensión en ellos, las clases en su lengua materna o las clases en la lengua extranjera.

Gráfica 26. ¿El nivel de ansiedad que experimentas al hablar en la clase de inglés es el mismo que experimentas en otras clases?

- Es mayor en inglés
- Es mayor en otras clases
- Es igual en inglés como en otras clases



La mayoría de encuestados, esto es el 48%, indica que experimenta mayor ansiedad al hablar en la clase de inglés; el 45% comenta que su nivel de ansiedad es el mismo; 7% indica que es mayor en otras clases, es decir, para este 7% la clase de inglés es más relajada que las clases de cualquier otra materia.

En este ítem se confirma, en cierto grado y como en otros ítems, que en un número considerable de alumnos las clases y el aprendizaje del inglés representan una carga de ansiedad considerable.

Conclusiones

Se rescata de la investigación la siguiente información:

Para la obtención de los datos que permitieran determinar el nivel de ansiedad que experimentan los alumnos en el aula de lengua extranjera se utilizó *La Escala de Medición de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera (Language Classroom Anxiety Scale: FLCAS)* que permite medir los niveles de ansiedad de los alumnos en el aprendizaje del idioma extranjero. Este cuestionario aborda tres cuestiones básicas que miden el nivel de estrés en el aula de lengua inglesa:

Aprehensión en la comunicación

Ansiedad hacia los exámenes

Miedo a la valoración negativa

A partir del análisis de las respuestas de los diferentes ítems que se utilizaron para obtener los datos respecto a los niveles de ansiedad que se generan en estos tres rubros se puede concluir lo siguiente:

En cuanto a la *Aprehensión en la comunicación*, esto es, el miedo a hablar en público utilizando como medio comunicativo el inglés, es posible percibir en la mayoría de las respuestas que un porcentaje considerable de alumnos es sujeto de estados de ansiedad elevados que seguramente limitan su avance en el proceso de adquisición de la lengua extranjera.

Desde la perspectiva de *La Hipótesis del Filtro Afectivo* de Krashen (1983) que explica los procesos de desarrollo y adquisición de segundas lenguas, el estado emocional y la actitud del aprendiente incide en la adquisición y en los procesos de enseñanza del inglés como segunda lengua; esta influencia puede ser favorable o desfavorable según sea el grado o nivel de motivación o de angustia del aprendiente. Krashen distingue dos estadios que involucran las emociones de los alumnos:

Un filtro afectivo alto: donde prevalecen en los alumnos ciertos estados emotivos que impiden el aprendizaje. Estos incluyen el temor, la angustia y el miedo, que representan una limitante en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Un filtro afectivo bajo: donde prevalece un estado mental y emocional relajado; los alumnos tienen una alta motivación y son

capaces de enfrentar los retos que implica aprender una lengua extranjera.

Los resultados obtenidos arrojan que un porcentaje elevado de los alumnos del grupo de estudio de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan muestra un filtro afectivo alto, es decir, la aproximación y aprendizaje del inglés en estos individuos está limitado por la prevalencia de emociones negativas que se generan a partir de sus creencias respecto a la lengua extranjera: “el inglés es difícil”, “se van a reír de mí porque no se hablar en inglés”, “no entiendo nada”, entre otras creencias desmotivadoras. Esta información permite proponer las siguientes generalizaciones:

La enseñanza del inglés como segunda lengua genera una presión particular en los alumnos y como consecuencia altos niveles de ansiedad que reducen las posibilidades de un aprendizaje relajado.

Los alumnos pertenecientes a este grupo no saben manejar las emociones negativas que los estresan y que les impiden una adquisición más natural de la L2.

Los docentes de inglés no han percibido el tipo de ansiedad particular que el aprendizaje de esta lengua ejerce en los alumnos.

Los docentes no implementan estrategias para reducir el nivel de ansiedad de sus alumnos.

La enseñanza de la lengua inglesa es sin duda una materia aparte, es decir, requiere una serie de estrategias especializadas de enseñanza y aprendizaje, además de un conocimiento puntual tanto en el docente como en el aprendiente que les permita facilitar el proceso de adquisición de la lengua en cuestión.

Es necesario estar consciente del sistema estructural característico de esta lengua que en muchos casos se opone a la estructura normal del español como es el caso de la posición de los adjetivos calificativos que en inglés favorece la colocación de estos en posición anterior en relación al sustantivo, las frases idiomáticas que no deben entenderse de forma literal sino acorde a los usos y costumbres naturales del hablante nativo del inglés, la fonética de la lengua inglesa que contrasta con la del español -la pronunciación variada de los fonemas del inglés- y la semántica de su terminología que en muchas ocasiones genera confusión por la prevalencia de falsos cognados que confunden al aprendiente del inglés.

Sin duda, es en la producción oral del inglés donde más se presentan grados de ansiedad elevados. Por lo que debe ser abordada desde una postura distinta a la tradicional de tal manera que esas barreras psicológicas en el alumno sean cada vez menores: para ello, el docente debe estar consciente de ellas y actuar en concordancia, entendiendo que mucho de su trabajo es reducir *el filtro afectivo elevado* y promover una enseñanza que fomente la tranquilidad y confianza en sus alumnos.

En el rubro de *Ansiedad hacia los exámenes*, las evaluaciones de la lengua inglesa, generan, también, una ansiedad particular, es decir, el examen de inglés estresa más intensamente a un gran número de alumnos que el de otra asignatura.

En la categoría *Miedo a la valoración negativa*, es decir, miedo a ser calificado negativamente cuando se utiliza el inglés para comunicarse, se observa que es la dimensión más señalada en las respuestas de los distintos ítems.

Es importante destacar la subjetividad de que puede ser objeto este tipo de investigación que busca conocer las percepciones de los individuos respecto a un fenómeno o evento. Al respecto, existe en el área de la investigación social un concepto que reconoce cierta tendencia de las personas a estar de acuerdo para mostrar respeto y amabilidad, a esto se le conoce como *sesgo de tendencia al asentimiento o de deseabilidad social*.

En la literatura especializada en inglés y en particular en el área de la sociolingüística, cuando se analiza el discurso de las personas se presenta con regularidad un hecho conocido como *Keeping face* que alude al intento de los individuos por no contrariar u oponerse a la opinión de los demás, esto se observa al manifestar acuerdo con lo dicho o mantener un silencio protector que no lo pone en riesgo ante la opinión de los demás.

En relación a esto se observa en las respuestas de los distintos ítems que una gran cantidad de alumnos seleccionaron la opción *Ni en acuerdo ni en desacuerdo*, como una forma neutra de responder sin involucrarse en los planteamientos que pedían manifestar su opinión de manera directa, *estar o no estar de acuerdo*.

Entonces, ¿existe o no existe una ansiedad particular en los alumnos cuando están inmersos en el proceso de adquisición del

inglés?, ¿se observa una angustia especial ante la necesidad de hablar en inglés frente al profesor y los compañeros de clase?, ¿se angustian los alumnos de manera diferente cuando son evaluados en inglés? Los datos nos confirman que en un número elevado de respuestas se observa esta tendencia a reconocer al idioma inglés como un factor estresante en muchos alumnos.

¿Cuáles pueden ser las causas?, seguramente una de ellas es la idea común entre alumnos de que “el inglés es difícil”, idea que se transmite y se mantiene en el subconsciente generando una reacción negativa cuando se entra en contacto con esta lengua. De igual manera, la frustración de los alumnos al señalar que, en sus palabras, “no aprenden” porque en la secundaria y en la preparatoria no tuvieron profesores diestros en el conocimiento y uso del inglés y su enseñanza formal.

Otro detalle a considerar es tratar la enseñanza del inglés como si fuera una materia más del currículo sin considerar sus características particulares: el inglés es una forma de comunicación distinta a la lengua materna, con una gramática, fonética y sintaxis diferente, aunado al factor cultural, y la forma de vida anglosajona con expresiones idiomáticas desconocidas para muchos alumnos, se entiende así el impacto emocional que se produce en los aprendientes del inglés.

De esta manera, los resultados obtenidos permiten corroborar un fenómeno presente en el aula de lengua inglesa, la ansiedad y su papel limitante en la adquisición del inglés.

Resta, a partir de los resultados obtenidos, generar una serie de propuestas metodológicas que fomenten un aprecio y gusto por la lengua extranjera de tal manera que la emoción que se experimente en el aula sea más positiva.

Las instituciones educativas y los docentes en particular deben abordar la enseñanza del inglés desde una pedagogía de las emociones, para ello es necesario eliminar los paradigmas de la escuela tradicional donde se valora el factor cognitivo desligado de lo afectivo-emocional, cuando es la combinación de ambos factores lo que consolida el aprendizaje.

Los procesos de enseñanza y las acciones pedagógicas deben estar planeadas tomando en cuenta la sensibilidad de los estudiantes quienes experimentan una serie de emociones al aprender una nueva lengua.

El reconocimiento, el control y desarrollo de las emociones supone una mejora en el bienestar de toda persona. Esto supone la necesidad de tener y mantener un equilibrio entre las emociones y la racionalidad.

Trabajar una lengua extranjera, en este caso la inglesa, mediante el enfoque emocional nos da la posibilidad de dejar atrás esas dificultades. No sólo depende del aprendiz, sino de la disposición que muestren los docentes para que se lleve a cabo un proceso de adquisición significativa.

En tal sentido, es necesario abarcar la enseñanza del inglés desde una Pedagogía de las Emociones, esto es, como aquella actividad formativa que se basa en la sensibilidad y comprensión humana, para construir sus aprendizajes, en un ambiente alegre, motivador y empático con el fin de fortalecer el desarrollo de las capacidades, así como las destrezas lingüísticas del idioma.

Referencias

- Bello, M. (1920). Las Experiencias de Ansiedad Lingüística de Estudiantes Suecos en Secundaria durante la Clase de Español. Stockholmes Universitet Recuperado de: <https://bit.ly/41sbekg>
- Cuétara, R., (2015). Niveles de Ansiedad ante el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (LE): Estudio de un Caso: Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://bit.ly/43SKATi>
- García, E. (2018). El enfoque emocional en el aprendizaje del inglés en Educación Infantil. Recuperado de <https://bit.ly/40sOPSO>
- Gozali, A. (2016) The adequacy of Krashen's Affective Filter Hypothesis in second language acquisition: A field research in SD Angkasa 2 Medan. Recuperado de, <https://bit.ly/3UTyx48>
- Granlund, L. (2019) La Ansiedad en la Clase de Idiomas ¿Qué Papel desempeña el Idioma estudiado en sí? Uppsala University, Disciplinary Domain of Humanities and Social Sciences, Faculty of Languages, Department of Modern Languages. Recuperado de: <https://bit.ly/3mRWkF2>
- Grimaldi, C. (2009). Competencia Lingüística y Competencia comunicativa. Recuperado de <https://bit.ly/3UQKwiV>
- Horwitz, E., Horwitz, M., y Cope, J. (1986) Foreign Language Classroom Anxiety: Source: The Modern Language Journal, Vol. 70, No. 2

- (Summer, 1986), pp. 125-132. Recuperado el 12 de septiembre de 2022 de <https://bit.ly/3oAOQ9K>
- Jarie, L., Salavera Bordás, C., Merino Orozco, A. & P. Usán Supervía. (2019). "Validación y Confiabilidad de la versión francesa de la escala de ansiedad lingüística Foreign Language Classroom Anxiety Scale y aplicado a estudiantes franceses: Revisión del análisis de Horwitz, Howitz y Cope, Aida y Pérez y Martínez". Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses. Vol. 34, Núm. 1: 207-225. Recuperado de file:///C:/Users/ASUS/Downloads/carmej04,+207--225_Validaci%C3%B3n+y+confiabilidad.pdf
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1991). Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas. Madrid: Gredos, 1994.
- Oliveira, M. (2007). Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen - Un puente entre la teoría y la práctica. Revista electrónica E/LE Brasil, n. 5, febrero de 2007. Recuperado de, <https://bit.ly/41oU8nj>
- Pizarro, G., y Josephy, D. (2011). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. Universidad Nacional, Costa Rica. Recuperado de <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Dialnet-ElEfectoDelFiltroAfectivoEnElAprendizajeDeUnaSegun-5476250.pdf>
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: Cambridge University Press, 1998.
- Rodríguez, Y., y Rodríguez, M. (2014) Enseñanza del inglés desde la pedagogía de las emociones (Artículo) Revista Vinculando. Recuperado de <https://bit.ly/3KX77WA>

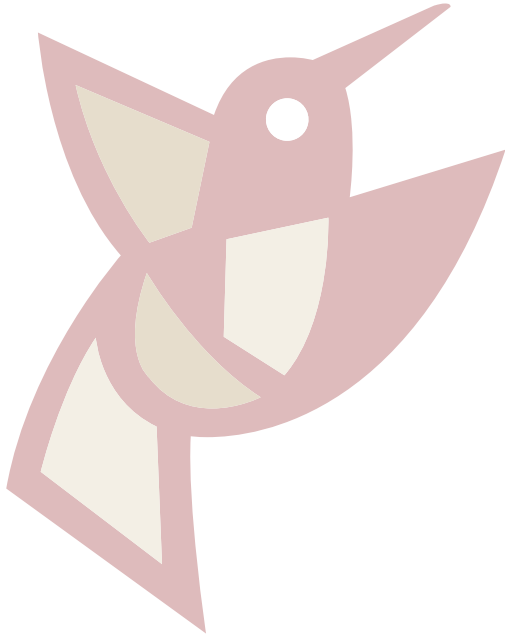
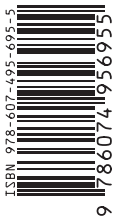


Textos Normalistas Mexiquenses

Perspectivas de la enseñanza en la formación docente, de Horacio Vences Sánchez (coordinador), se terminó de imprimir en junio de 2024, en los talleres gráficos de Litografía 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: Jesús Cardoso Brito. El tiraje consta de 250 ejemplares.

Textos Normalistas Mexiquenses

La formación docente es un proceso vivo que produce y es producto de diferentes perspectivas de enseñanza construidas con base en la experiencia particular de cada formador y en la exigencia curricular del momento. De ahí la necesidad de pensar la actitud investigativa como condición para tomar conciencia de problemas de orden didáctico, revisar los desafíos de la enseñanza de los formadores a la luz del análisis de las prácticas profesionales y considerar la centralidad de la dimensión afectiva-emocional para resituar la significatividad de lo aprendido en función del bienestar del sujeto.



GOBIERNO DEL
ESTADO DE
MÉXICO



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN