



**uaim**

**RA XIMHAI ISSN 1665-0441**

Volumen 11 Número 4 Edición Especial

Julio - Diciembre 2015

267-287

## **EL PENSAMIENTO REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO PROFESOR**

### **THE REFLECTIVE THINKING IN THE TRAINING OF FUTURE PROFESSOR**

**Valentín Félix-Salazar<sup>1</sup> y Griselda Samayoa-López<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Líder del cuerpo académico "Cultura, Diversidad y Procesos de Formación" de la Escuela Normal de Sinaloa. Culiacán, Sinaloa, México. Blvd. Manuel J. Clouthier s/n Col. Libertad. Culiacán, Sinaloa. Tel. (667) 7140194. Correo electrónico vale600828@gmail.com.

<sup>2</sup>Integrante del cuerpo académico "Cultura, Diversidad y Procesos de Formación" de la Escuela Normal de Sinaloa. gridag@hotmail.com.

#### **RESUMEN**

Este artículo expone los resultados parciales de una experiencia docente con un colectivo de doce estudiantes durante su último año de formación como licenciados en educación primaria; el propósito fue favorecer el desarrollo del pensamiento reflexivo de los integrantes. Como método de investigación se utilizó la sistematización de experiencias; los instrumentos metodológicos fueron rúbricas y cuestionarios para recuperar opiniones de los formadores así como la opinión y los sentimientos experimentados por los participantes al intentar articular la teoría con la práctica. Como dispositivo pedagógico se realizó un taller de producción de textos a partir del Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Se implementó el trabajo colaborativo y el cuestionamiento socrático. Los resultados dan cuenta de una evolución progresiva cualitativa del pensamiento reflexivo de los estudiantes.

**Palabras clave:** sistematización, reflexión, trabajo colaborativo.

#### **SUMMARY**

This article exposes the partial results of a teaching experience with a group of twelve students during their final year of training as teachers in primary education; the purpose was encouraging the development of reflective thinking of the members. As a method of research used the systematization of experiences; the methodological instruments were headings and questionnaires to retrieve opinions of the trainers as well as the opinion and feelings experienced by the participants when attempting to link theory with practice. As pedagogical device a workshop was held for the production of texts from the Seminar of analysis of teachers' work I and II. It was implemented collaborative work, and the Socratic questioning. The results give an account of a progressive evolution of qualitative reflective thinking of students.

**Key words:** systematization, reflection, collaborative work.

#### **INTRODUCCIÓN**

La profesión docente se ha ido tornando cada vez más incierta, sobre todo a partir de la Reforma Educativa en México, promulgada por el Presidente Enrique Peña Nieto. A partir de ésta los docentes han estado a la expectativa de los cambios que habría de suscitar en todos los ámbitos educativos; para el ingreso de los nuevos maestros de educación primaria al sistema, se empezó a aplicar un examen cuyo eje son las habilidades de pensamiento como el razonamiento y la reflexión a partir de situaciones, que los evalúa como idóneos o no idóneos para desempeñar sus actividades como docente.

Si el resultado obtenido es no idóneo, implica que no podrán ejercer la profesión docente en el sector público ni cubrir interinatos; aunque cuenten con un título que los acredite como licenciados en educación primaria, tendrán que esperar a presentar nuevamente el examen hasta lograr la idoneidad. Si el resultado es idóneo existe la esperanza de obtener ya sea plaza definitiva o contrato con carácter definido; cabe mencionar que las asignaciones se van dando conforme van

Recibido: 14 de septiembre de 2015. Aceptado: 28 de septiembre de 2015.

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en *Ra Ximhai* 11(4): 267-287.

saliendo lugares disponibles a lo largo del ciclo escolar y si no llegan a ubicarse durante ese periodo, aunque hayan salido idóneos habrán de presentar nuevamente el examen para buscar una oportunidad el siguiente ciclo escolar; así es que, si quedan ubicados en los lugares más altos de puntuación según los resultados de dicho examen, mayores oportunidades habrá para ingresar al Sistema Educativo Nacional.

Esta situación lleva a dos cosas principalmente: la primera, que los futuros profesores tomen conciencia de su realidad y sean más autónomos en su preparación; segunda, que los formadores de docentes tengan mejores iniciativas que puedan guiar a sus estudiantes al desarrollo de las habilidades y competencias que se establecen en los rasgos del perfil de egreso que se estipulan en el plan de estudios en el que se están formando, entre ellas el razonamiento y la reflexión; porque como dice Morín (2002) citado por Loubet y Jacobo (2013), el educador no sólo encarna la posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades para facilitar el aprendizaje de los otros, incluye también procesos de reflexión y acción orientados a mejorar la práctica, por lo que el profesor se concibe como un sujeto activo, reflexivo con un sistema de teorías según el cual construye e interviene a la realidad escolar.

En el proceso de formación de los nuevos profesores, aparte de propiciar el desarrollo de competencias, fomentar el trabajo colaborativo es imprescindible; ya que muy pronto ingresarán a las filas del magisterio donde acorde a la reforma educativa, necesitarán saber trabajar en conjunto, por ello la Secretaría de Educación Pública demanda a inicio de cada ciclo escolar reuniones de Consejo Técnico Escolar que consisten en que el personal de cada institución realice trabajo colaborativo para enfrentar conjuntamente las dificultades que se presentan, llevando a los docentes a desarrollar colaborativamente trabajo de investigación e intervención pedagógica, pues como dice Freire (1990).

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o enunciar la novedad. Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión, lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad o una forma de ser o actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente.

En este sentido, al investigar lo que ocurre en la escuela pero sobre todo su propia práctica docente de manera reflexiva, lleva a los maestros a la toma de conciencia, a tener una comprensión más profunda de lo que hacen y les obliga a realizarlo de manera sistematizada, de tal forma que no se pierda la información, que no queden como esfuerzos sin difusión; al contrario, son esfuerzos dignos de compartirse que pueden ser retomados por otros sin importar los resultados que se hayan tenido porque de lo positivo y lo negativo, también se aprende. Lo importante aquí es que aprendan a hacerlo de acuerdo a sus posibilidades.

A partir de los cambios que se están experimentando en la vida en las escuelas, pareciera que se tratara de algo nuevo y no lo es; para hablar de la reflexión en el trabajo de los docentes se tienen como referentes las aportaciones que existen de grandes pedagogos tanto clásicos como modernos, por ejemplo: Dewey (1998) en su obra *Cómo pensamos*; Zeichner, K. y Liston, D. (1999) con *Enseñar a reflexionar a los futuros docentes*; Cornejo (2003) *El pensamiento reflexivo entre*

profesores; Shön (1992, 1998) La formación de profesionales reflexivos, y El profesional reflexivo; Perrenoud (2007) con Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar; entre otros. Ahora bien, entre la bibliografía básica que debe revisar todo normalista mexicano para favorecer la reflexión en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, durante su último año de formación inicial como licenciados en educación primaria, Plan 1997, se encuentran las obras de Saint Onge (1997) con La competencia de los profesores; Zabala Vidiella (1988) con La práctica educativa. Unidades de análisis; Escudero *et al.* (1997) con La formación y el aprendizaje de la profesión mediante la revisión de la práctica; entre otros (SEP, 2000).

Esto indica la relevancia que se le ha dado a la reflexión en la formación inicial y continua de los maestros no sólo en México, sino en distintos países. Los avances en la formación docente mediante el uso del enfoque reflexivo en México, se encuentran en los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) con Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013) con las aportaciones de Díaz-Barriga (2002), Rosas (2003), Marcelo (2010), Gómez Avila y De León (2011), Huerta (2011). En Sinaloa, México, Loubet (2011) y Loubet y Jacobo (2013) han estado enfocando su atención a la dimensión social del pensamiento y a la reflexión sociofuncional y crítica en profesores de educación infantil migrante, poniendo en el centro el pensamiento reflexivo que hacen los profesores en y sobre su actuar como docentes.

Es necesario precisar que en educación el término reflexión tiene sus bases en las aportaciones de la pedagogía activa a principios del siglo XX con Dewey, quien establece las diferencias entre la acción de rutina, fundada en la tradición y la autoridad externa, y la acción reflexiva que es una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o conocimiento a la luz de sus bases y de las consecuencias que produce. Para los docentes que adoptan el primer tipo de acción la práctica educativa obedece a parámetros preestablecidos que no se cuestionan. Por el contrario, los docentes que asumen la acción reflexiva, entienden la naturaleza dinámica de la educación y como ésta depende del contexto y las circunstancias en que se da, a su vez, afrontan los problemas educativos buscando soluciones y emprendiendo acciones para poder resolverlos (Dewey, 1989, en Tallaferro, 2006).

Por ello es necesario que durante la formación docente inicial, se les ofrezcan oportunidades de autorreconocimiento a los futuros maestros, para que a partir de la reflexión vayan valorando y aprendiendo de sus logros, pero también de sus tropiezos de tal forma que cuando egresen de la institución formadora tengan un pensamiento crítico, que sean capaces de reflexionar en y sobre su actuar como docentes para mejorar y aún mejor, que en ese trayecto formativo aprendan a valorar que el trabajo si se hace de manera colaborativa resulta aún más enriquecedor.

Claro está, que no es algo que se logre de la noche a la mañana, es un proceso que requiere ser aprendido e implica enfrentarse a situaciones que reten el pensamiento de los futuros docentes, que los lleven a reflexionar primeramente a partir de sus conocimientos, que los conflictuen para que tengan que investigar y razonar, que aprendan a tener una postura crítica ante los retos que se les presenten y de esa forma puedan emitir mejores opiniones. Una manera de emprender este proceso puede ser el de enfrentarlos al *cuestionamiento socrático*, que consiste en estar cuestionando a la persona permanentemente y enseñarlas a partir de lo que saben con el uso de preguntas aclaratorias, preguntas en torno a supuestos, preguntas respecto a evidencias y razón, preguntas respecto a puntos de vista, preguntas respecto a implicaciones y consecuencias, preguntas respecto origen y fuentes y preguntas sobre la misma pregunta; esto puede llevarlos a aprender por ellos mismos; el formador de docentes sería sólo una guía en ese trayecto formativo.

Además habrá que tener en cuenta que solo se puede pensar reflexivamente cuando se está dispuesto a soportar el suspense y proseguir con la fastidiosa búsqueda. A muchas personas, tanto la suspensión del juicio como la búsqueda intelectual les producen malestar, y quieren terminar con ellas lo antes posible. Por tanto, cultivan un hábito mental...dogmático, o tal vez sienten que la duda puede considerarse como una prueba de inferioridad mental (Dewey, 1998).

Claro está que a nadie le gusta que lo perciban de esa forma pero cuando el sujeto tiene disposición, se le puede enseñar a pensar mejor, o mejor aún, se le puede enseñar a cómo ir adquiriendo el hábito de reflexionar como una práctica permanente que lo ayude a tomar mejores decisiones. Este tipo de pensamiento corresponde a un pensamiento de nivel superior, que deberían alcanzar tanto los formadores de docentes como los futuros profesores, he aquí la relevancia que cobran las instituciones formadoras de maestros y lo importante que es la preparación y el desempeño de los formadores en éstas.

Este texto trata precisamente de eso, de revisar las experiencias vividas durante las actividades de enseñanza y de aprendizaje que llevaron a la movilización de un pensamiento irreflexivo a un pensamiento más reflexivo en los estudiantes que fueron parte de este estudio, enfatizando la relevancia que la reflexión y el trabajo colaborativo tienen en su formación como profesores. La sistematización de esta experiencia pretende no ser una más de esas que han quedado en el olvido y tiene como propósito compartir nuestros aprendizajes acerca de la movilización de esquemas y estructuras conceptuales conformados por creencias conservadoras hacia un pensamiento reflexivo en los integrantes de un Colectivo, de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la Escuela Normal de Sinaloa.

### **Realidad y experiencia problemática. El principio de la sistematización**

Las escuelas normales del sector público en México, encargadas de la formación inicial de los maestros, tienen un carácter nacional, por ello sus estudiantes se rigen por un plan de estudios único; en el caso de quienes se forman como licenciados en educación primaria, acorde al Plan de Estudios 1997, durante séptimo y octavo semestres, están obligados a cumplir con un servicio social profesional que consiste en estar durante todo el ciclo escolar en una escuela primaria realizando actividades de observación, ayudantía y docencia, bajo la tutoría de un maestro titular y a partir de ello, con la asesoría de un maestro(a) de Seminario de Análisis del trabajo Docente (asesor SATD, llamado así por las siglas del seminario que imparte) durante las sesiones del seminario, deberán hacer un análisis, reflexión y argumentación del trabajo realizado en la escuela primaria, generando como producto la elaboración de un documento recepcional con carácter formativo, que le permita titularse a partir de la defensa que de él hagan ante un jurado de tres sinodales.

De acuerdo con los Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres (2002), los estudiantes de los colectivos académicos asignados a las escuelas primarias, en los primeros meses, lo primero que deben de hacer es un diagnóstico que aparte del dato empírico debía contener el análisis, la reflexión y la argumentación acerca del contexto, la escuela y los niños que estarían atendiendo, para posteriormente entregar esos hallazgos por escrito y compartirlos al resto del equipo, quienes junto con su asesora/investigadora habrían de analizarlos y reflexionar sobre la importancia y las implicaciones que éstos tienen en el quehacer del docente y después de ello poder iniciar sus prácticas de docencia.

Durante este proceso se encontraron escritos irrelevantes en contenido que cualquier persona sin un nivel educativo medio o superior podría haber hecho, había ideas incoherentes, desorganizadas, falta de segmentación, problemas de identificación en el género de las palabras utilizadas, mezcla de singulares y plurales, ausencia de tildes en la ortografía y lo más marcado, la falta de análisis, reflexión y argumentación. Algunos eran solamente un vaciado mal hecho de recorta y pega del internet sin una lectura o revisión previa a la entrega. Esto a pesar de haber elaborado una guía de observación que orientara su trabajo. Esto hablaba de lo lejano que estaban los estudiantes de lograr el perfil de egreso que se pide desde el plan de estudios en el que se formaban.

En cuanto a sus participaciones en las sesiones de seminario, al inicio las aportaciones eran de sentido común, sin detenerse a pensar lo que se les cuestionaba para poder dar una respuesta que evidenciara análisis y reflexión de su parte, más bien esperaban que alguno hablara para poder secundar las opiniones, pocos eran los rasgos de un pensamiento reflexivo. Se está hablando de estudiantes que ya habían cursado 6 semestres de la malla curricular: 35 cursos con actividades principalmente escolarizadas y 6 más con actividades de acercamiento a la práctica escolar en escuelas primarias; mismos que ya deberían haber avanzado en el desarrollo y la consolidación de los rasgos agrupados en cinco campos del perfil de egreso que les marca el plan 1997: habilidades intelectuales específicas; dominio de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela (SEP, 2002).

Particularmente en el campo de las habilidades intelectuales específicas se enuncia que deben de poseer alta capacidad de comprensión del material escrito, valoran críticamente lo que leen, expresan sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma oral y escrita, en especial explicar y argumentar, tiene capacidades propias para la investigación científica, capacidad para la reflexión crítica, entre otras (SEP, 2002). Con esto se pudiera asumir que los integrantes del colectivo no presentarían dificultades para elaborar su documento recepcional y tendrían la capacidad para reflexionar críticamente su desempeño docente, sin embargo, como se aprecia en las valoraciones anteriores, no era así.

Cuando iniciaron propiamente con las prácticas de docencia habrían de analizar, reflexionar y argumentar por escrito todo lo sucedido, para entregar a la asesora y ser analizado en colectivo. En estos trabajos escritos persistieron las mismas dificultades que en los trabajos anteriormente mencionados.

Esto iba generando invertir más tiempo del necesario durante las sesiones de seminario, aunado a eso, el desagrado de los estudiantes porque tenían que reelaborar una y otra vez los escritos, cosa que no acostumbraban hacer; además de contar con pocas bases para la discusión grupal; bajo aprovechamiento en las reuniones del colectivo; prácticas docentes que dejaban mucho que desear y creaban desilusión tanto en la maestra (o) tutora como en la asesora; así mismo estaban contribuyendo a dificultar el aprendizaje de sus alumnos.

Ante esta situación hubo que cuestionarse ¿De qué manera la implementación del trabajo y aprendizaje colaborativo podía contribuir en el desarrollo de las competencias intelectuales de los miembros del colectivo académico de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la Escuela Normal de Sinaloa (ENS)? ¿Cómo influyó el método socrático en el desarrollo de las habilidades del pensamiento reflexivo de los estudiantes, futuros profesores? ¿Qué cualidades

actitudinales y valorales se fortalecieron en el desarrollo de un pensamiento reflexivo en los estudiantes del colectivo? ¿Qué competencias (habilidades, conocimientos y actitudes) evolucionaron a través del taller de producción de textos escritos orientados a la elaboración del documento recepcional, al grado de lograr concluirlo en tiempo y forma con el rigor académico y la calidad requerido? ¿Valdrá la pena proponer esta manera de trabajar a la comunidad normalista? Bueno, esto habrá que analizarlo más adelante para sacar conclusiones.

### **MATERIALES Y MÉTODO**

Los sujetos que participaron de la experiencia son doce estudiantes de la ENS que cursaban el último año de la (LEP). Previo a constituirse como el colectivo de la experiencia pedagógica realizada, los participantes provenían de grupos escolares distintos, por lo que se desconocían entre sí, no habían interactuado ni compartido espacios comunes dentro de la escuela normal.

Los instrumentos que se aplicaron y que sirvieron para recuperar información para elaborar este informe fueron los cuestionarios cualitativos y las rúbricas. El cuestionario con preguntas abiertas se aplicó a los estudiantes en dos momentos diferentes: el primero al inicio del ciclo escolar, el cual tenía como propósito conocer los sentimientos y emociones experimentadas por los estudiantes en torno al proceso que se iniciaba como colectivo, las debilidades o limitaciones personales y académicas, las actitudes por las nuevas exigencias del trabajo colaborativo y lo que implicaba escribir adecuadamente los avances del documento recepcional. El segundo, se aplicó al final del ciclo escolar, se volvieron a plantear las mismas cuestiones con el propósito de comparar y evaluar las respuestas, para determinar el grado de evolución y progreso de sus competencias y particularmente de aquellas que tienen que ver con el desarrollo de los rasgos del pensamiento reflexivo.

Las rúbricas también se aplicaron en dos momentos: la primera rúbrica es un documento que contiene aspectos concretos a considerar sobre el documento recepcional, y se quiere conocer la opinión de los sinodales. La segunda rúbrica busca conocer las opiniones sobre el comportamiento y las actitudes de los estudiantes durante el proceso de exposición y defensa de su documento recepcional.

Una característica de los cuestionarios es que sus respuestas fueron elaboradas en completa libertad de los cuestionados, así que las respuestas emitidas surgieron de manera libre, sin coacción o insinuación alguna. Los datos obtenidos (palabras, oraciones y expresiones textuales) se organizaron por orden jerárquico, resultado de las repeticiones o frecuencia de aparición de éstos. Así, los datos de mayor frecuencia ocuparon el espacio superior, y así sucesivamente, hasta el espacio inferior. Es decir, se ordenaron de mayor a menor frecuencia.

Este ordenamiento fue importante también porque nos permitió sistematizar la narrativa, el cuerpo descriptivo, analítico e interpretativo de la experiencia vivida. Así, la organización y estructura del contenido textual descriptivo de cada apartado analítico está dado por el uso de los datos cualitativos (palabras, oraciones, expresiones textuales), manteniendo la lógica de mayor a menor frecuencia. A lo largo de la narrativa se distinguen estos datos por estar entre comillas sencillas o simples.

Como metodología se utilizó la sistematización de experiencias surgida en América Latina en los años setenta, desde organizaciones que trabajan en el ámbito de la educación popular. Esta

metodología y forma de entender la sistematización tuvo relaciones y confluencias en estos años con la metodología de Investigación Acción Participativa (IAP), las escuelas universitarias de trabajo social, así como con el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

La investigación y la sistematización se constituían en complementarias en la medida en que en algunas escuelas y Universidades se consideraba la sistematización como una metodología de investigación. Ellas entienden la sistematización como un:

*Proceso de reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia de promoción vivida personalmente (o sobre determinados aspectos de ésta), mediante la cual se interpreta lo sucedido, para comprenderlo. Ello permite obtener un producto consistente y sustentado, a partir del cual es posible transmitir la experiencia, confrontarla con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica (Alboan, 2006).*

De manera específica, cuando hablamos de sistematización de experiencias en el ámbito educativo nos estamos refiriendo no sólo a datos o informaciones que se recogen y ordenan, sino a obtener aprendizajes críticos de nuestras experiencias. Por eso, no decimos sólo *sistematización*, sino *sistematización de experiencias* (Jara, O., 2013).

Este tipo de metodología facilita la descripción, la reflexión, el análisis y la documentación, de manera continua y participativa, de procesos y resultados de un proyecto de desarrollo (Selener *et al.*, 1996 en Chavez-Tafur, 2006). De acuerdo con esta perspectiva, se intenta recuperar los datos, los significados, las interpretaciones que se produjeron durante una vivencia, la cual requiere ser analizada de manera sistemática, para extraer nuevos saberes y conocimientos de ese conjunto de acontecimientos que dieron vida en ese momento histórico a la experiencia. Por eso *en cualquier sistematización de experiencias nosotros debemos: a) Ordenar y reconstruir el proceso vivido. b) Realizar una interpretación crítica de ese proceso. c) Extraer aprendizajes y compartirlos* (Jara, O., 2013). En síntesis y tomando como referencia al mismo autor, podemos decir que:

*La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.*

Como estrategia pedagógica, se implementó el trabajo (aprendizaje) colaborativo apoyándose en el cuestionamiento socrático cuyo propósito principal fue desarrollar una serie de competencias, entre ellas, las intelectuales, particularmente las referidas al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes.

## RESULTADOS

### Sentimientos experimentados durante el proceso

*Un primer acercamiento*

Al realizar el diagnóstico a los estudiantes que conformaron el colectivo académico de cuarto grado, y que iniciaban una nueva experiencia formativa, se recabaron una serie de datos que reflejaban sentimientos emociones y estados de ánimo tales como: preocupación, interés, dolor de cabeza, asombro, inseguridad para hacer señalamientos y mucha responsabilidad.

Organizarse como colectivo fue el principio de esta nueva experiencia académica y de formación profesional. El hecho de conformar nuevos equipos (colectivos) de 10-12 estudiantes re-asignados a un asesor, e incluso, la conformación de colectivos con miembros de diferentes grupos, fue suficiente para que los estudiantes entraran en crisis: el no saber quiénes serían sus compañeros, cómo serían, sus comportamientos y actitudes; pero además, cambiar el espacio áulico, la dinámica de las relaciones entre estudiantes y asesores, los roles y las responsabilidades, así como las tareas académicas y sus productos. Ese cambio o transformación les implicó, en primera instancia, perder confort, y ganar, por así decirlo, inseguridad, intranquilidad e incertidumbre.

De las clases mayormente expositivas y tradicionales desarrolladas durante los tres primeros años del trayecto formativo y un grupo conformado por más de 40 estudiantes que generalmente muchos pasan inadvertidos, invisibles, porque no participan, no hablan, no cuestionan; tampoco los docentes se han preocupado por saber quiénes son, por qué se comportan así, etcétera. Ahora esa dinámica ha cambiado, porque el espacio del colectivo es más reducido que el salón tradicional de clases, la cantidad reducida de estudiantes –doce en este caso- los lleva a que interactúan directamente entre sí y con la asesora del colectivo.

En ese sentido, el asesor responsable está prácticamente cara a cara, hay más diálogo, les conoce más, la interacción se vuelve más cercana e íntima, se inmiscuye en problemáticas de los alumnos, sean de orden académico, personal, familiar, de salud, económicos, entre otros. Es decir, como señalan los expertos *la colaboración solamente podrá ser efectiva si hay una interdependencia genuina y positiva entre los estudiantes que están colaborando, los profesores y su entorno. Para lograr una colaboración efectiva se hace necesario que cambien los roles de los estudiantes y de los profesores* (Collazos A. y Mendoza, J., 2006).

En este cuarto grado, los estudiantes cursan Trabajo Docente I y II y Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II, en sus respectivos semestres. En los cursos de Trabajo Docente está previsto para que *los estudiantes puedan responsabilizarse de un grupo de alumnos de educación primaria durante el ciclo escolar, con el propósito de que pongan en juego la formación adquirida en las condiciones y exigencias reales del trabajo docente, reconozcan esta experiencia como parte de su proceso formativo y fortalezcan su compromiso profesional* (SEP, 2002).

En tanto que en los cursos de Seminario de Análisis del Trabajo Docente, los estudiantes sistematizan *su experiencia y la comparten con sus compañeros, analizan su propio desempeño docente y elaboran su documento recepcional* (SEP, 2002). Este documento se convertirá en el trabajo que requerirá especial atención y responsabilidad en el trascurso del último año de estudios, en tanto que será el resultado escrito de las experiencias vividas en clases como docentes en sus respectivas escuelas primarias sometidas a procesos de reflexión y discusión en el colectivo de la Escuela Normal.

Por tanto, el documento recepcional se convierte en el producto final escrito de manera inédita y original por el estudiante, para finalmente ser revisado por lectores asignados por la Comisión de Titulación, quienes emiten dictamen de aceptación o no, con comentarios, observaciones y

sugerencias, hasta llegar al examen para titulación. Como se observa, la naturaleza de los cursos, reorientan la dinámica del trabajo pedagógico.

Por ejemplo: poner los estudiantes en cuestión su trabajo docente, ya no sólo frente a su profesor, sino al colectivo en pleno, para que todos revisaran sus trabajos, se cuestionaran el contenido, las formas de escritura, los errores ortográficos, las ideas confusas, poco claras o sin sentido, entre otros, fueron motivos para generarles *asombro* y *preocupación*, *inseguridad para hacer señalamientos* tanto a las exposiciones, como a las discusiones y los textos escritos por los demás compañeros. Además, asumir el compromiso de cumplir con los acuerdos contraídos a partir de las programaciones de las tareas y las actividades, así como de los productos escritos elaborados con miras a la integración del borrador de documento recepcional.

Todo ello se convirtió en exigencias por la nueva dinámica de la organización académica, lo que implicó *mucha responsabilidad*, por el ejercicio de tanto pensar expresan que sufrieron *dolor de cabeza*. Entonces, se enfrentaron a mayores exigencias en desarrollar textos escritos, evitando errores de ortografía, ideas claras o no confusas, con argumentos pertinentes, contenidos coherentes y bien estructurados, entre otros, cuestiones en las que no tenían experiencia, por la falta de exigencia en los grados anteriores por parte de los docentes y de ellos mismos. Por lo general los docentes, les hacían revisiones superficiales, tomaban en cuenta, centralmente si lo entregaron, si cumplían en tiempo y forma, si cumplieron con el número de cuartillas, e incluso, se duda de que algunos docentes hayan leído sus trabajos. Ahora debían comprometerse u obligarse a elaborar el documento recepcional como parte de su trayecto formativo, lo cual implicaba saber que éste es

un ensayo de carácter analítico y explicativo en el que los estudiantes normalistas expresan una visión sobre un tema, exponen ideas, reflexiones y puntos de vista personales sobre sus experiencias docentes, fundamentados en argumentos; este escrito se caracteriza también porque refleja el pensamiento genuino de su autor. Para su elaboración, los estudiantes ponen en juego las competencias que forman parte de los rasgos del perfil de egreso que se establecen el plan de estudios, especialmente los que corresponden al campo de las habilidades intelectuales específicas (SEP, 2003).

#### *Un segundo acercamiento*

Transcurrido el tiempo, el colectivo de estudiantes y la asesora reflexionan sobre ¿Cómo han vivido esta experiencia? ¿Qué y cómo se han sentido? ¿Qué les ha dejado esta nueva dinámica de trabajo pedagógico? ¿Qué aprendizajes son los más sobresalientes? Estas reflexiones produjeron una serie de actitudes, sentimientos y emociones que, a la distancia del inicio del proceso de aprendizaje, se aprecian diferentes a las expresadas en un principio.

Así, durante el segundo acercamiento reflexivo, los estudiantes señalan que se fue el estrés, estaban menos preocupados, por hacer o que les realicen las observaciones a los textos escritos en sus documentos, hay quien expresa estar más *relajada para hacer las revisiones pacientemente*, se sienten con *libertad para hacer señalamientos* a los trabajos de sus demás compañeros del colectivo.

El hecho de que los señalamientos sean considerados entre ellos como algo que les ayuda a mejorar los escritos para el documento recepcional les ha generado en este tiempo, una

*motivación y un gusto por ser tomados en cuenta* e imaginarse, incluso, que pueden fungir papeles o roles que tradicionalmente son exclusivos de los asesores. Es decir, realizar actuaciones y actividades a los demás como revisar, cuestionar, problematizar, señalar errores, sugerir o proponer, reorientar, etcétera, les hizo sentirse *como asesores*, lo que les ha llevado a considerarse como alguien con *mayor personalidad*, actitudes y sentimientos que, si revisamos y comparamos con los anteriores a este momento, acusan muchas diferencias. Esto coincide con lo que plantea Díaz Barriga (1999) el aprendizaje colaborativo se caracteriza por la igualdad que debe tener cada individuo en el proceso de aprendizaje y la mutualidad, entendida como la conexión, profundidad y bidireccionalidad que alcance la experiencia, siendo ésta una variable en función del nivel de competitividad existente, la distribución de responsabilidades, la planificación conjunta y el intercambio de roles (Citada en Calzadilla M., 2002).

En fin, esta experiencia mostró lo que sostiene (Calzadilla, 2002) que el aprendizaje colaborativo ha demostrado eficiencia en la superación de actitudes negativas, incrementar la motivación y el autoconcepto; por otra parte las experiencias de interacción cooperativa permiten producir un aprendizaje vinculado al entorno social del individuo, dado que propician la creación de ambientes estimulantes y participativos, en los que los individuos se sienten apoyados y en confianza para consolidar su propio estilo de aprendizaje. Aparte, los estudiantes en general, lograron sentirse con bastante ‘satisfacción’ y ‘felicidad’.

### **Aprendizajes construidos según los estudiantes**

Al final, en este recorrido, los estudiantes reconocen que han avanzado hacia la meta del trayecto formativo, es decir, la formación de un pensamiento crítico-reflexivo. En el cuestionamiento ¿Qué consideras haber aprendido?, los estudiantes señalan una serie de habilidades intelectuales, ético-sociales y otras más de orden técnico.

En referencia las habilidades de carácter intelectual, los estudiantes mencionan que durante esta experiencia formativa han *desarrollado habilidades de análisis y reflexión y en menor escala la argumentación*, lo que les ha permitido *reflexionar nuestro desempeño para tener la oportunidad de mejorar*, así mismo, *ser crítica en lo que lee y hace*, lo que les ha permitido desarrollar el *hábito de analizar cada palabra que voy encontrando* y, como consecuencia de todo ello, aprender a *comprender y debatir un texto* lo que refleja, en la lógica de las opiniones de los estudiantes participantes, la incorporación de un *bagaje cultural más amplio* con respecto al que habían adquirido en los primeros tres años de su trayecto formativo en la ENS, y que, se supone, portaban previo al inicio del séptimo semestre como nuevo colectivo integrado.

En esta aproximación, podemos sintetizar que los estudiantes han logrado desarrollar más y mejores habilidades, capacidades y competencias, más habilidades del pensamiento con las que podrá afrontar en condiciones mejores las situaciones y dificultades que se le presentan tanto en el entorno escolar como en lo profesional y social.

Por otro lado, aparecen otras habilidades distintas -aunque ligadas a las anteriores-, que sin duda alguna contribuyen a un mejor desempeño académico de los estudiantes del colectivo en cuestión. Los estudiantes reconocen que desarrollaron habilidades y competencias para *redactar textos de manera formal*, lo que les ha posibilitado construir o *tener otra perspectiva del proceso de redacción*, que les lleva a desarrollar actividades intelectuales orientadas a *revisar los trabajos antes de entregar*. Así mismo, manifiestan que la vivencia al interior del colectivo les permitió

*reconocer las distintas ideas que se pueden dar sobre un tema en común*, lo que contribuyó a darle mayor interés a los demás, al valorar *que es importante la opinión de los otros*, dando muestras de avance en el reconocimiento de la otredad. Además, aprendieron a *organizar las ideas* y comprendieron que *todo lleva un orden y se debe relacionar*.

En ese sentido, los estudiantes movieron o desplazaron sus esquemas de pensamiento del polo individualista y de competencia al de la colaboración, de ayuda, de apoyo y solidaridad. Comprendieron que el aprendizaje no sólo es individual, sino social. En esa lógica se muestran con más apertura a *escuchar las ideas de los demás y a articularlas efectivamente; tienen empatía con los otros y una mente abierta para conciliar con ideas contradictorias u opuestas. Poseen la habilidad para identificar las fortalezas de los demás* (Callazos A. y Mendoza J., 2006).

También, los estudiantes sostienen que la experiencia vivida les ha ayudado en el desarrollo de la capacidad observacional, es decir, ahora han aprendido a 'observar mejor' lo que se les presenta no sólo en torno a las lecturas, sino también en el entorno escolar y social, espacios diversos todos, susceptibles de 'hacer observaciones significativas'. Han comprendido la importancia que tiene el poner atención y fijar la mirada traspasando la capa superficial y aparente de esa realidad, es decir, focalizan con más cuidado y pericia las acciones, los comportamientos, los actos y las producciones propias y de los demás. Sus miradas se han vuelto más críticas y reflexivas.

Finalmente, los estudiantes reconocen que la experiencia grupal les generó un aprendizaje que les permitió reflexiones éticas al 'identificar y reconocer errores', los cuales lejos de evadirse o expulsarles, son tomados como elementos positivos para reorientar sus acciones hacia una solución que contribuya a nuevos aprendizajes y por tanto a su trans-formación tanto académica como profesional y humana. En ese sentido, no sólo se puede aprender de los errores propios, sino también se puede *aprender de los errores de los compañeros para no cometerlos*.

Como se aprecia, los estudiantes reconocen varios aspectos característicos del pensamiento reflexivo que, de acuerdo a lo encontrado en los primeros momentos de la experiencia eran casi nulos o en estado incipiente. Avanzar en el progreso y desarrollo de habilidades como comprender, analizar, criticar, reflexionar, argumentar, es estar abonando a la formación de un ciudadano capaz de asumir de manera autónoma y responsable el destino no sólo el propio, sino el del otro, con conciencia y conocimiento, porque esas cualidades del pensamiento les posibilitaría efectuar procesos y acciones encaminadas a discernir conflictos, dilemas y otra problemáticas que afecten una comunidad escolar o social. El pensamiento crítico y reflexivo provee, en este sentido, una gran variedad de datos mentales para que la persona tome una decisión lo más apropiada y justa a esa realidad.

### **Percepciones acerca del proceso experimentado**

Al final de la experiencia del trabajo colegiado, se les invitó a reflexionar críticamente el proceso vivido al interior del equipo, de aquello que consideraron importante en el trayecto, en las interacciones pedagógicas, en las formas de abordar estos cursos, es decir buscando la mirada integrada del proceso educativo experimentado.

Para empezar, fue una percepción positiva generalizada el hecho que se haya trabajado, es decir ponderando el trabajo colegiado, colaborativo, ya que los estudiantes lograron distanciarse del

enfoque o estilo tradicional que venían arrastrando no sólo desde que ingresaron a estudiar en la normal, sino mucho antes, cuando iniciaron su educación primaria.

En ese sentido, los miembros del colectivo reconocen como algo significativo que el trabajar de manera abierta, con libertad para participar poniendo como base el diálogo socrático, la problematización crítica, el cuestionamientos de ida y vuelta, con sentido de ayuda y apoyo, porque, como señalan, ‘era la finalidad de apoyar a los compañeros y contribuir a la mejora de los trabajos’.

Por eso, para los estudiantes fue significativo y formativo que durante la entrega y presentaciones de los avances de los trabajos escritos asumieran tareas de revisión crítica, ya que como lo señalaron *fue acertada la revisión y análisis de los trabajos, una y otra vez por diferentes posturas y compañeros*, en tanto que se volvieron más respetuosos y tolerantes de las observaciones y sugerencias ajenas. Pero además, se fueron reconociendo, a partir del propio proceso desarrollado en las interacciones pedagógicas, como alguien que era capaz, porque que había adquirido competencias para cuestionarle sus trabajos. Habían mejorado significativamente. Webb (1995) encontró que los grupos que operaban así, incrementando la colaboración, y obteniendo explicaciones elaboradas entre los componentes, obtenían refuerzos de los aprendizajes, a través de las aplicaciones. La eficiencia aumenta cuando las explicaciones se construyen de modo interactivo entre los participantes Baker (1991). Chi *et al.* (1989) han encontrado que las explicaciones *catalizan el proceso de aprendizaje colaborativo efectivo* (Citado en, Lage, F., 2001).

Hoy, los estudiantes perciben que esta dinámica del trabajo colaborativo en general *es muy buena estrategia, un modelo a seguir*, que les ha *dejado satisfecha*, a tal grado de reconocer que, además de los aprendizajes de orden intelectual, cognitivo y de dominio de contenidos teórico-conceptuales, en esta experiencia, les significó gratamente el hecho de poder asumir roles que tradicionalmente serían imposibles de jugar, como es el caso de *asesor crítico* de los trabajos de los demás compañeros, dicho en palabras textuales: *aparte de los aprendizajes, llevó a sentirme asesor y tener mayor personalidad*.

Aunque vale decir, por otra parte, que hubo quien no compartió del todo este proceso y esta metodología de enseñanza y aprendizaje. Ello quiere decir que de acuerdo a sus vivencias, no todo fue *miel sobre hojuelas*, en tanto que, para alguno de los cuestionados *hubo adversidades y alegrías* al declarar que *no es un proceso aceptable para un colectivo, ya que habrá quienes no se sientan cómodos con que algún compañero más de tu clase te corrija*.

### **La etapa de revisión final del documento recepcional**

Como parte del trayecto final del proceso de formación académica de los integrantes del colectivo, se procedió a la revisión del documento recepcional, el cual una vez concluido en la fase de borrador escrito, se asignó a la par (a la vez) tanto a los integrantes del colectivo, como a los docentes lectores, éstos últimos asignados por la Comisión de Titulación de la institución. El papel de los docentes lectores está centrado en revisar el contenido del documento recepcional elaborado por cada estudiante, así mismo, analizar la estructura del contenido, su coherencia interna, su ortografía, la profundidad en el análisis de las particulares temáticas, así como la pertinencia del tema a desarrollar, sus evidencias empíricas y su relación con la teoría.

Sin embargo, los estudiantes del colectivo, sin ser profesionales titulados, asumieron también el rol de lectores críticos al aceptar el compromiso de leer y revisar un trabajo diferente al suyo ¿Podrían los estudiantes asumir esta tarea con el nivel y la calidad académica requerida para tal fin? ¿Qué nivel de argumentación y análisis alcanzarían en este ejercicio profesional? Pero además ¿Qué percepción tendrían de las revisiones de los docentes lectores? ¿Cómo habrán visto ese proceso y su resultado? En síntesis ¿Cómo habrán vivido la experiencia de revisar sus propios documentos recepcionales y los resultados de las revisiones de los lectores docentes?

Los estudiantes construyeron opiniones acerca de su propio trabajo de revisión, así como del realizado por los lectores docentes. Primeramente, respecto a su propio trabajo de revisión, los estudiantes en pleno reconocen que en general los compañeros del colectivo, les ‘hicieron observaciones pertinentes, acertadas’, ‘buenas observaciones de ortografía’, ‘de contenido’ y en general, ‘observaciones de gran ayuda para la mejora de mi documento recepcional’.

Dentro de las sugerencias realizadas por los estudiantes a sus pares se encuentran desde las que se refieren al cuidado de la ‘estructura y estética del texto’, al llamado de revisión de ‘la profundidad en las ideas’ contenidas en el texto, hasta señalarles y cuestionar la necesidad de ‘mayor reflexión de las ideas’. Lo anterior da cuenta del crecimiento intelectual de los estudiantes, de su capacidad crítica, analítica y argumentativa y su sentido de responsabilidad académica y profesional al llevar a cabo esta difícil tarea de revisión del documento recepcional.

En segundo lugar, en las percepciones construidas por los estudiantes sobre el ejercicio de lectura y revisión de los mismos borradores de documentos recepcionales por parte de los lectores docentes, encontramos una diversidad de cuestionamientos, que en términos de un proceso formativo de corte tradicional, difícilmente pudieran haber construido y externado con tanta crítica a sus propios formadores de la Normal.

En ese sentido, para los estudiantes del colectivo la mayoría de las observaciones recibidas por sus lectores docentes enfatizan actitudes con rasgos negativos del ejercicio de revisión llevado a cabo, se aprecian incluso, molestia, decepción, falta de compromiso, entre otras. Para los estudiantes, los lectores docentes no ‘llenaron mis expectativas’, ‘no ayudó a mejorar mi trabajo’, ‘no puso empeño en la revisión’, ‘no detectó mis errores, que estaban a simple vista’, ‘le faltó ser más crítica’, ‘hizo observaciones muy superficiales’, ‘sólo se enfocó en ortografía’. Muy poco estudiantes reconocen el trabajo de revisión realizado por estos docentes. Reconocen que algunos hicieron ‘observaciones acertadas y pertinentes’, e incluso que alguno fue ‘preciso y crítico’.

Dentro de las sugerencias realizadas, los lectores docentes proponen en los dictámenes elaborados para los trabajos de los estudiantes del colectivo: ‘reducir la repetición de palabras’, ‘revisar ortografía’, ‘revisar estructura’ y ‘profundizar en la temática’.

El darnos cuenta de que muchos de los lectores docentes no cumplieron a cabalidad el compromiso asignado por la institución, ya que como pudimos apreciar, no leyeron a conciencia los trabajos, fueron poco críticos, pasaron por alto observaciones básicas de ortografía, de estructuración de ideas, de contenido, entre otras más; esto es lo triste e indignante porque, nosotros le apostamos a una revisión seria, ética, profundamente crítica de parte de los lectores docentes y, al final de cuentas, no se logró en todos.

Ahora bien, si comparamos las sugerencias que se hicieron los estudiantes entre sí, y las propuestas de los lectores docentes, aparece en nosotros un sentimiento ambivalente o de contraste. Por qué decimos esto, porque por un lado, encontramos evidencias del gran crecimiento formativo que sufrieron los estudiantes, desde la dimensión ética, (responsables, comprometidos, participativos, respetuosos, tolerantes, ayuda y apoyo a los otros, etc.), la dimensión intelectual y cognitiva (analíticos, críticos, reflexivos, comprensivos) y la capacidad de sistematizar las ideas de manera razonada y argumentada.

### El último paso: disertación y defensa del documento recepcional. La evaluación final

De acuerdo a los datos recuperados de los formatos de las rúbricas elaboradas por las autoridades académicas de la ENS, se distinguen dos tipos: una que contiene las opiniones y observaciones elaboradas por los sinodales acerca de la identificación de los elementos para evaluar el documento recepcional, y otra que se refiere a las opiniones de los sinodales durante las réplicas de los estudiantes en el desarrollo de los exámenes para titulación.

1. Opiniones de sinodales sobre la identificación de elementos al evaluar el documento recepcional

En este proceso final, los futuros maestros deben evidenciar por escrito, el nivel de pensamiento que poseen y las competencias que lograron desarrollar. Según la opinión de los formadores de docentes que fueron asignados como sinodales para valorar tanto el documento recepcional como la réplica del mismo, se encontró que del documento valoraron los aspectos formales (*Figura 1*), la información contenida sobre el tema de estudio elegido por los estudiantes (*Figura 2*), aspectos inherentes a la práctica docente que éstos analizan (*Figura 3*) y la sistematización que estos realizan de la información contenida en el documento (*Figura 4*).

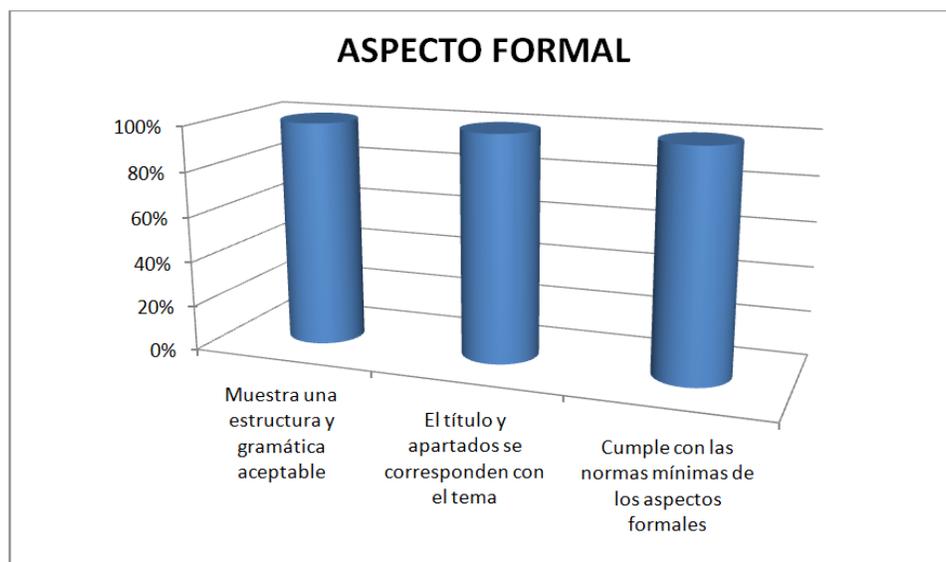


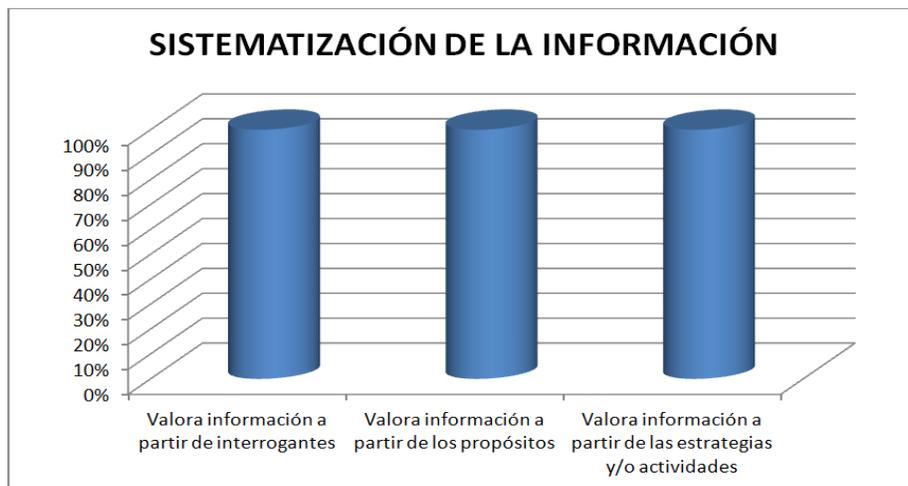
Figura 1.- Opinión de los sinodales acerca del documento recepcional.



**Figura 2.-** Opinión de los sinodales acerca de la información emitida en los documentos recepcionales acerca del tema de estudio.



**Figura 3.-** Opinión de los sinodales acerca de los aspectos analizados en los documentos recepcionales.



**Figura 4.-** Opinión de los lectores oficiales acerca de la sistematización de la información emitida en los documentos recepcionales.

Como se observa, de manera generalizada las opiniones de los sinodales son positivas en todos los aspectos valorados, esto habla del crecimiento de los estudiantes en cuanto a su formación y muestra el nivel de pensamiento superior emitido en las palabras escritas.

De los 20 sinodales que conformaron los distintos sínodos que examinaron a los estudiantes del colectivo, es pertinente señalar que también emitieron una opinión abierta respecto a los elementos a considerar para hacer una valoración académica de los documentos recepcionales de cada uno de los miembros del colectivo en cuestión. Siguiendo el mismo criterio de ordenar por orden jerárquico o de mayor a menor veces de aparición (repetición), encontramos que, en la perspectiva de los sinodales, los documentos recepcionales reflejan en primer lugar un 'muy buen esfuerzo'; en segundo lugar, que es un 'buen trabajo elaborado'; en tercer lugar, el trabajo escrito demuestra que los estudiantes lograron un 'dominio del tema'; en cuarto lugar, los sinodales señalan que reflejan 'temáticas interesantes'; en quinto lugar, refieren que los trabajos contienen información relevante y actualizada; algunos sinodales se interesaron en señalar que en los documentos recepcionales 'se logró los objetivos'.

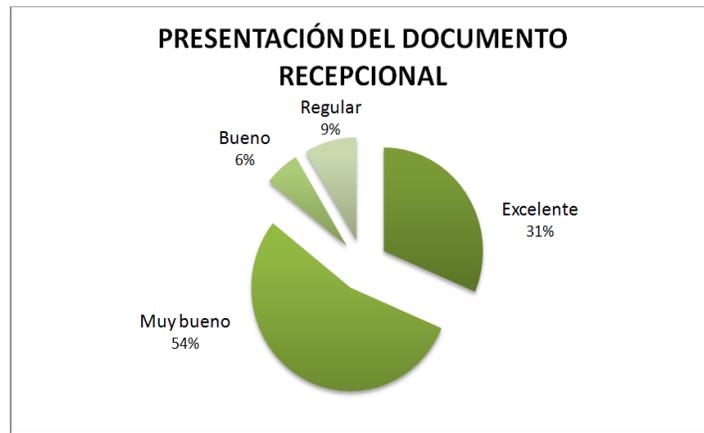
Como se aprecia, todas las opiniones de los sinodales son básicamente de carácter positivo, que hablan bien del proceso de construcción de los apartados contenidos en cada uno de los trabajos, como productos finales. Resaltan el esfuerzo y su empeño en el cumplimiento del acuerdo pactado de concluir en tiempo y forma sus documentos recepcionales. Así mismo, el reconocimiento que le dan a la calidad de los propios trabajos, opinar que los trabajos expresan el dominio de las temáticas que los componen y además que éstas son actuales y relevantes.

Finalmente, los sinodales responsables de revisar críticamente los documentos recepcionales señalan que en congruencia con lo señalado anteriormente, los trabajos escritos cumplieron a cabalidad los objetivos planteados. Es decir, para los sinodales los estudiantes, miembros del colectivo en cuestión, mostraron habilidades muy superiores a las que los estudiantes dijeron tener en sus inicios del séptimo semestre.

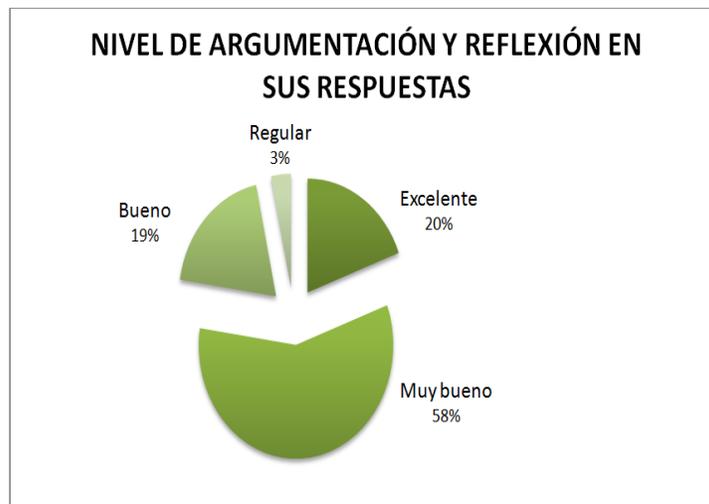
## 2. Opiniones de sinodales durante las réplicas o exámenes para titulación

Como resultado de las rúbricas donde los sinodales emitieron su opinión respecto a lo que observaron durante la réplica del examen recepcional, primeramente valoraron la presentación sintética que hicieron los sustentantes acerca del contenido de su documento con rangos que van de regular a excelente, cuyos resultados se pueden apreciar en la *Figura 5*; ya propiamente durante la réplica, valoraron el reflejo del nivel de pensamiento en los sustentantes, donde enfocaron su atención a los niveles de reflexión y argumentación emitidos en las respuestas de éstos (*Figura 6*); y finalmente valoraron la calidad de las aportaciones que los estudiantes hicieron respecto a la temática abordada (*Figura 7*).

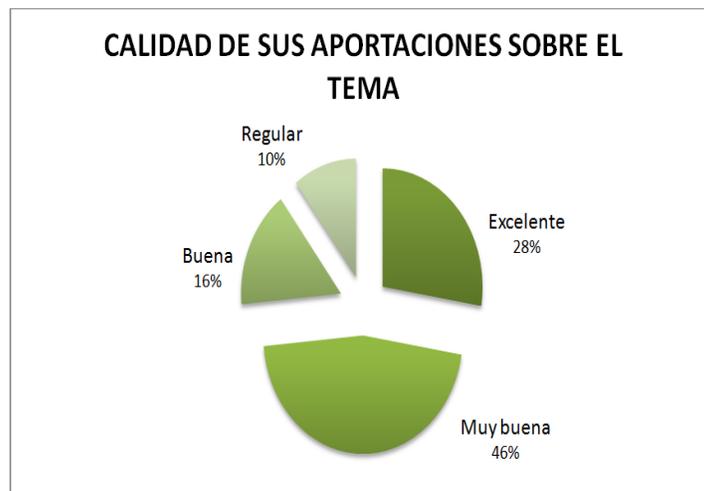
Como se puede observar en las *Figuras 5, 6 y 7*, las opiniones de los sinodales tienen una tendencia positiva que va de una valoración regular hasta excelente, teniendo mayor peso la muy buena y excelente; eso a pesar de que este momento tan significativo para los estudiantes y familiares que los acompañan representa un momento de incertidumbre y nerviosismo; esto habla de la evolución favorable que estos integrantes del colectivo lograron a partir del trabajo colaborativo que realizaron.



**Figura 5.-** Opinión de los sinodales respecto a la presentación del documento durante la réplica del examen recepcional.



**Figura 6.-** Opinión de los sinodales respecto al nivel de argumentación y reflexión en las respuestas emitidas por los sustentantes durante la réplica del examen recepcional.



**Figura 7.-** Opinión de los sinodales acerca de la calidad de sus aportaciones sobre el tema durante la réplica del examen recepcional.

Como resultado de los datos concentrados respecto a las opiniones complementarias de los sinodales, se cuantificaron su aparición repetitiva, lo que nos permitió ordenar jerárquicamente, de mayor a menor, las actitudes, los sentimientos y las emociones, así como las habilidades percibidas por los sinodales en los sustentantes. De acuerdo a ello, los sinodales ubicaron en el rango más alto o superior los siguientes: *seguridad, dominio del tema, nerviosismo, entusiasmo, buena defensa, confiada, buena reflexión, abierta a la reflexión y buena disposición.*

Como se aprecia, la mayoría de las actitudes, sentimientos, emociones y habilidades presentes se pueden considerar como elementos y rasgos favorables adquiridos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje al interior del colectivo. Es, en todo caso, un corolario al esfuerzo realizado en este tramo de su formación académica. Son coincidentes con muchos de los rasgos percibidos por los propios estudiantes en la evaluación al final del proceso en el colectivo, lo que refleja un crecimiento formativo sostenido con una tendencia favorable, cuya base se sustenta en el trabajo colegiado implementado durante el cuarto año de la carrera.

En el rango intermedio se ubican por ejemplo: ‘domina lo relacionado con los propósitos, enfoque y asignatura’, ‘positiva’, ‘trabajo bien logrado’, ‘tiene buen desarrollo del tema’; ‘utiliza material propio para respaldar sus respuestas’, ‘se identifica con la profesión docente’, ‘relacionan experiencias y conceptos claves’, ‘muestra tranquilidad’ y ‘desarrolla el tema acertadamente’.

Como se aprecia, también resaltan las actitudes, emociones y habilidades académicas positivas y favorables en su totalidad. Si recordamos los rasgos actitudinales, emocionales y de competencias presentadas de inicio en los estudiantes, vemos que distan mucho de ser las que se manifiestan en el momento final del examen para titulación. La preocupación, inseguridad, problemas de escritura y redacción, dificultades para estructurar ideas y desarrollo de un tema, no saber relacionar conceptos, teorías con experiencias de la realidad, quedaron atrás y desde la perspectiva de los sinodales, los estudiantes superaron todas esas debilidades y dificultades presentadas en un inicio del semestre, logrando transformar sus debilidades a fortalezas.

En el rango bajo o inferior, se ubican aquellas actitudes, emociones y habilidades que aparecieron menos repetidas, con puntajes más bajos, como por ejemplo: ‘Consideró puntualmente sus experiencias’, ‘segura en sus respuestas’, ‘atenta a las preguntas’, ‘se bloqueó y le faltó soltura’, son consecuencia del vivir una nueva experiencia desconocida, las cuales fueron disminuyendo a medida que avanzaba el proceso de exposición del estudiante hasta el final de su defensa, su estado de ánimo se fue autorregulando al grado de lograr cierto equilibrio adaptativo en esta experiencia significativa para su formación profesional.

Como una síntesis que englobaría todo el proceso desarrollado en este caso concreto, podemos decir que para la mayoría de los estudiantes los resultados fueron muy significativos, evolucionaron hacia la eficacia y la eficiencia en la ruta de la calidad de los procesos de formación personal, profesional y social. Reconocieron que a través del trabajo colaborativo se valora el conocimiento de los demás miembros del grupo, incentiva el desarrollo del pensamiento crítico y la apertura mental, permite conocer diferentes temas y adquirir nueva información, sin dejar de lado que fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo.

## CONCLUSIÓN

La formación docente inicial, requiere de formadores con nivel de pensamiento superior, preparados, con disposición, reconocimiento de la otredad, que sepa trabajar de manera colaborativa y que sepa cuestionar -entre otras competencias- para que pueda contribuir a formación de maestros con un pensamiento reflexivo. En la sistematización de esta iniciativa, se pudo observar que la disposición y la seducción de los estudiantes a través del cuestionamiento socrático, así como la generación de condiciones que propiciaron un ambiente idóneo para dinamizar la colaboración grupal, fueron elementos clave para la movilización del pensamiento irreflexivo (cargado de creencias limitadoras, conservadoras, estáticas, etc.) que presentaban, hacia la transformación de un pensamiento de orden superior donde valoran su actuar como docentes y como miembros de un equipo de trabajo; que reconocen la importancia de las opiniones de los otros para la mejora común.

Ese tipo de experiencias son las que necesitan nuestras escuelas de todos los niveles educativos por ello pugnamos primeramente porque las instituciones formadoras de maestros habrán un espacio y trabajen en la preparación y seducción de sus maestros para movilizar su pensamiento a un tipo de pensamiento reflexivo que les permita valorar y reconocer la importancia del papel que juegan en la formación de los futuros maestros y la sociedad en general. Segundo, que haya un espacio en la malla curricular de las licenciaturas en educación, enfocado a potencializar el pensamiento crítico reflexivo de los estudiantes.

## LITERATURA CITADA

- Alboan, org. (2006). La aventura de la sistematización. Alboan org. Disponible en: <http://www.alboan.org/portal/seccion.asp?N=108>
- Calzadilla, M. (2000). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. OEI-Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- Chávez, T. J. (2006). Aprender de la experiencia. Una metodología para la sistematización. Perú. Fundación ILEIA/Asociación ETC Andes.
- Collazos, A. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. Revista Educación y Educadores, 2006, Volumen 9, Número 2, ISSN 0123-1294.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. Pensamiento educativo. Vol. 32, Santiago de Chile.
- Dewey, J. (1998). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo. España. Paidós.
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). Procesos de formación. Volumen I y II 2002-2011. México. COMIE.
- Freire, P. (1990). Pedagogía de la autonomía. México. Fondo de Cultura Económica.

- Jara, O. (2013). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Disponible en: <http://www.bibliotecavirtual.info/2013/08/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>
- Jara, O. (s/f). Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias. Disponible en: [www.cepalforja.org/sistematizacion](http://www.cepalforja.org/sistematizacion).
- Lage, F. (2001). Ambiente distributivo aplicado a la formación/capacitación de RR HH: Un modelo de aprendizaje cooperativo-colaborativo. Tesis para el magister de Automatización de oficinas. Facultad de Informática. Universidad de la Plata, Argentina.
- Loubet, R. (2011). La dimensión social en el pensamiento de los profesores de programas de educación infantil migrante, fenomenología social, análisis de contenido. Tesis de Doctorado. Escuela Normal de Sinaloa, Mazatlán. México.
- Loubet, R y Jacobo, H. (2013) La reflexión sociofuncional y crítica de profesores de programas de educación para la población infantil migrante. Revista Internacional de educación para la justicia social (RIEJS) Vol.2, Núm. 1.
- Perrenoud, P. (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México. Editorial Grao.
- SEP. (2002). Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres. México. SEP.
- SEP. (2002). Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. México. SEP.
- SEP. (2000). Seminario de Análisis del Trabajo docente I y II. México. SEP.
- SEP (2003) Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Secundaria, México. SEP.
- Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós. España.
- Shön, D. (1998). El profesional reflexivo Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós. España.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603309>
- Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. Pérez, Barquín y J.F. Angulo. Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Madrid. Akal.

## **Síntesis curricular**

### **Valentín Félix Salazar**

Licenciado en Ciencias de la Educación por el CISE-UAS, Maestro en Pedagogía por el IMCED-Morelia, Doctor en Educación por el CUT-Mexicali. Profesor de Licenciatura y Posgrado de la ENS; Miembro de SNI, Nivel I, Perfil Prodep, Líder del CA "Cultura, Diversidad y Procesos de Formación"; Miembro de la Red Nacional de Investigadores de Educación y Valores y, la Red Nacional de Formación Docente AC; ha desarrollado investigaciones y publicaciones sobre formación y práctica docente, creencias y valores.

### **Griselda Samayoa López**

Licenciada en educación por la Escuela Normal de Sinaloa (ENS); Candidata a Maestra en educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa; Miembro del Cuerpo Académico "Cultura, Diversidad y Procesos de Formación" de la ENS.; Miembro de la Red Nacional de Investigadores de Educación y Valores; Profesora titular en la ENS.