



- 
- **Educando para educar**
  - Año 21
  - Núm. 39
  - ISSN 2683-1953
  - Marzo-agosto 2020
  - [educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx](mailto:educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx)
- 

**Benemérita y Centenaria  
Escuela Normal del Estado**

# LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

## LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Fecha de recepción: 17 de junio de 2019.

Fecha de aceptación: 23 de marzo de 2020.

Dictamen 1: 22 de diciembre de 2019.

Dictamen 2: 27 de diciembre de 2019.

Efrén Viramontes Anaya<sup>1</sup>

Lylia Ana Morales Sifuentes<sup>2</sup>

Luis Manuel Burrola Márquez<sup>3</sup>



Intervenciones  
educativas

### RESUMEN

El curso propuesto como proyecto de intervención, "Lenguaje y comunicación", es tomado en su versión original de la Secretaría de Educación Pública. Solo para efectos de identificación de avance de aprendizajes, la intervención se divide en tres subproyectos: contenido lingüístico, procesos sociocognitivos y didáctica. La innovación de la propuesta consiste en la implementación de un curso guiado por tres ejes de transformación: 1) el pensamiento complejo; 2) la innovación de la práctica, y 3) la investigación-docencia y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La metodología se centra en la investigación acción participante, que se aplicó de agosto a diciembre de 2018 en un grupo de una escuela normal rural del norte de México, con el propósito de hacer innovaciones al curso original, a las prácticas de los docentes de la escuela normal que participaron en el proyecto y a la formación docente de las estudiantes con quienes se implementó. Los resultados se estructuran con base en las categorías derivadas de los ejes de transformación referidos. Las recomendaciones para la mejora se establecen en términos de adecuaciones específicas del ejercicio y la formación docente.

**Palabras clave:** formación docente, enseñanza de la lengua, pensamiento complejo, innovación docente.

### ABSTRACT

This paper describes a project of intervention or innovation in the field of language and communication, consisting in improving a course from its original version as presented by the Mexican Ministry of Public Education. The innovation involved was the implementation of the course through three axes of transformation: complex thinking, research-teaching, and the use of information technologies (ICT). It was applied during the period from August to December of 2018 in a group of a normal rural school in northern Mexico, with the purpose of building innovations to the original course, to the practices of the teachers of the normal school who participated in the project, as well as in the teacher training of the students with whom the course was implemented. The results are structured, based on the categories derived from the transformation axes. The improvement recommendations are established in terms of undertaking a specific exercise and teacher training adjustments.

**Keywords:** Teacher training; Language teaching; Complex thinking; Teaching innovation.

<sup>1</sup> Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. [efren8000@hotmail.com](mailto:efren8000@hotmail.com)

<sup>2</sup> Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. [lyliamorales@gmail.com](mailto:lyliamorales@gmail.com)

<sup>3</sup> Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. [luisburrola1@yahoo.com.mx](mailto:luisburrola1@yahoo.com.mx)

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se realiza como parte del programa oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) denominado Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), implementado a través de cuerpos académicos de universidades y escuelas normales en todo el país. Se deriva de la comunidad de práctica implementada en la región noroeste del México.

El curso Lenguaje y Comunicación (SEP, 2018a) es el primero de una serie de cinco que pertenecen a la misma línea y que llevan una secuencia en relación con la formación docente en la enseñanza de la lengua. Es presentado en su versión original, a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y la coordinadora del equipo de diseño y principal aportadora de este, Dolores Amira Dávalos Esparza.

El contexto de la ejecución del proyecto de intervención es una escuela normal rural del estado de Chihuahua, México. Aunque el ámbito es rural, el plan de estudios es de aplicación nacional. El grupo de estudio es de primer semestre. Las estudiantes tienen como antecedente la formación de bachillerato o educación media superior.

El plan de estudios (SEP, 2018b) que sirve de marco curricular del proyecto es implementado en las escuelas normales de México por primera ocasión, y se encuentra en construcción. El curso se inscribe en la línea denominada lenguaje y comunicación. Este tiene cuatro cursos más que forman parte de una secuencia de formación para la enseñanza del lenguaje de una lengua materna.

El proyecto general se subdivide en tres partes a efectos de identificar los logros de cada subproyecto: contenido lingüístico, procesos sociocognitivos y didáctica. Cada parte se va incorporando a la siguiente. En la tercera de ellas se refleja el avance del aprendizaje integrado.

El grupo en el que se aplica la intervención didáctica y el seguimiento del proyecto está compuesto por 32 alumnas, originarias de diferentes contextos, que concluyeron los estudios de educación media superior o bachillerato con subsistemas muy variados: bachillerato general, telebachillerato, bachillerato técnico, preparatoria abierta, entre otros.

El propósito de la innovación se basa en el desarrollo de la competencia de enseñanza en el área del lenguaje, mediante prácticas específicas fundamentadas en el pensamiento complejo, en la relación investigación-docencia y en el uso de las TIC. Se plantea la necesidad de contribuir a una formación docente problematizada desde las propias estudiantes de la escuela normal. Por ello, cada estrategia se inicia con la identificación de necesidades de formación a través de preguntas que las alumnas deben responder mediante la investigación y la puesta en común de los conocimientos consultados.

El posicionamiento teórico se establece principalmente con base en los principios del pensamiento complejo, aplicados a la acción y a la interpretación de la docencia y la formación docente. En este contexto teórico se incorpora el uso de las TIC, la innovación y la relación entre la investigación y la docencia.

En lo general, el plan se estructura como una respuesta al problema principal de formación docente inicial del estudiantado normalista y, en lo particular, a la falta de comprensión de los sustentos teórico-metodológicos del programa de educación primaria por parte de los estudiantes de nuevo ingreso a la escuela normal. Para lo cual, se plantea la pregunta ¿cómo comenzar la construcción de los sustentos teórico-metodológicos en la formación docente inicial en la enseñanza del lenguaje?

El problema general se desarrolla mediante la intervención pedagógica para incidir en la solución de tres problemas fundados en cada proyecto específico: ¿qué diferencias hay en las teorías lingüísticas existentes y cómo se relacionan con los propósitos y fundamentos del enfoque de la enseñanza del lenguaje?, ¿cuáles son los aportes de las investigaciones psicolingüísticas a la comprensión del desarrollo del lenguaje oral y escrito?, ¿qué diferencias existen entre los marcos de referencia didácticos del programa de español y los que no lo son?

El proyecto de intervención o plan del curso se estructura en tres subproyectos que corresponden a cada unidad de aprendizaje. El primero atiende el contenido lingüístico; el segundo, los procesos cognitivos de los alumnos, y el tercero, la didáctica.

## DESARROLLO

### *Fundamento teórico a través de ejes de transformación*

#### **Eje pensamiento complejo**

En este eje se consideran los aspectos que caracterizan la perspectiva de pensamiento complejo. Se plantea una problemática general inicial, que se resuelve a través de tres problemas. Se efectúa una transformación de las condiciones de los estudiantes en su aprendizaje aplicado a situaciones reales de comprensión de los sustentos teórico-metodológicos de los programas de estudio de Español de educación primaria. Se aplican los principios dialógico, recursivo y hologramático.

El principio dialógico, en el sentido de incluir los elementos teóricos contrarios que explican un mismo enfoque lingüístico de aprendizaje y de enseñanza, se emplea con el propósito de que haya teoría incluyente y abarcadora, dejando que el estudiante escoja la explicación teórica que le parezca más adecuada, argumentando sus decisiones. Se analizan las explicaciones lógicas, antagónicas y complementarias. Se aplica el principio de unidualidad compleja propuesto por Osorio García (2012).

De acuerdo con el principio recursivo, en la enseñanza por competencias no se aborda el contenido de una vez y para siempre, sino que, en diferentes momentos, en diferentes niveles de construcción, se aborda y se construye recursivamente, en forma de bucle o espiral, no linealmente. Se realizan aproximaciones a un mismo objeto de aprendizaje en diferentes momentos, con diferentes niveles de complejidad y profundidad; lo que en un momento fue producto o efecto se convierte en insumo o causa, para continuar con el proceso constructivo de la competencia: “el efecto retroactúa sobre la causa” (Morin, 2004, p. 8).

El principio hologramático se aplica integrando, globalizando y religando las partes al todo, el todo a las partes y las partes entre sí. Se sigue un proceso de contextualización, descontextualización y recontextualización a través de las actividades de enseñanza (Osorio, 2012).

Se utiliza el método del pensamiento complejo como construcción dinámica y específica ad hoc a la problemática. La teoría se aplica como punto de partida de la comprensión, tratamiento y solución del problema. El error se convierte en un elemento para avanzar a niveles superiores de comprensión y transformación. La educación es orientada a la autonomía del hombre, y se intenta abordar los contenidos desde la disciplina, poldisciplina, interdisciplina y transdisciplina. El método incluye de manera dinámica e integral el uso de la

h

teoría, la incertidumbre, el error, la autonomía y la transdisciplina. En el tercer subproyecto se incluyen todas las disciplinas para hacer el análisis didáctico, en un proceso transdisciplinario, que da origen al examen de los planteamientos de la enseñanza del lenguaje, en función de lo planteado en el programa de educación primaria y de las consignas propuestas, con objeto de determinar su pertinencia y coincidencia con dicho programa. En este momento se cierra el círculo iniciado con el análisis del contenido que se enseña y del sujeto que aprende, en la reflexión del sujeto que enseña, como parte fundamental del desarrollo del proceso de la formación como docente.

### **Eje investigación-docencia**

Se establece una acción dialógica entre la investigación y la docencia en dos sentidos. El primero, en la consideración de los aportes generales de la investigación en los contenidos de los cursos en el rediseño o ajustes generales que se hacen al curso original. El segundo, como la aportación que se hace mediante la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción, derivada del proceso metodológico de investigación acción (Schön, 1987).

Al respecto, Hernández (2002, p. 295) concluye que “la institución universitaria debería intentar buscar el espacio común donde la relación sinérgica docencia-investigación ocurriese”. A esto se le agrega la idea de que, para que la docencia y la investigación logren un mejor impacto en el aprendizaje de los estudiantes, deben desarrollarse en un enfoque de enseñanza ampliamente participativo y constructivista. De lo contrario, se daría pie a la antítesis que plantea la correlación negativa entre estas dos actividades, que se consideran complementarias. Por otra parte, Porán (2015) establece con mayor contundencia la posibilidad de la existencia del profesor investigador como aquel profesional que analiza su propia docencia y reflexiona en esta de manera sistemática con el fin de transformarla. Es en este sentido como se intenta relacionar estas dos acciones, que consideramos complementarias, como parte de un ingrediente de esta investigación.

### **Eje uso de las TIC**

La importancia de las TIC en el ámbito educativo se ha hecho muy evidente en los últimos años. Brünner (2003) explica que las tecnologías aplicadas a la educación ponen a la vanguardia en la innovación a los procesos de enseñanza en los diferentes niveles educativos en el mundo. La sola introducción de las TIC en las escuelas normales no conlleva el uso o la utilización de estas desde una perspectiva eminentemente didáctica y pedagógica por parte de la comunidad

educativa. La inversión en la conectividad y el equipamiento tecnológico no es una garantía de que en las escuelas se empleen de manera adecuada y en cantidad suficiente para que haya una diferencia sustancial con respecto a la carencia de esa infraestructura. El uso de las TIC no siempre repercute significativamente en la labor docente o en el aprendizaje generado en los salones de clase, por lo que, como explican Balanskat, Blamire y Kefala (2006), gran parte del éxito se encuentra en el uso que se les dé a dichos artefactos o herramientas tecnológicas como recurso pedagógico. De este modo, se coincide con la idea de que la innovación puede o no estar relacionada con el uso de las TIC. Tal relación dependerá de forma directa de los docentes, del contexto y de los estudiantes de cualquier institución que las implementen, como sugiere Levis (2008).

## MÉTODO

Para el desarrollo de esta investigación se ha seguido el método investigación-acción concebido por Latorre (2005). Se inició con la entrada al campo, cuyo escenario principal es el de las sesiones de clases. En diferentes momentos del semestre, se empleó la técnica de la entrevista aplicada a las estudiantes, al profesor del curso y al observador participante (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010).

Se utilizó la técnica de observación participante (Giroux y Tremblay, 2004) durante las clases por un tercero y por el docente que desarrolló las sesiones de clase. En este último caso, se registró en la bitácora del profesor (Martínez-Valerio, 2016). Para una mejor valoración de los avances de las estudiantes, se analizó el trabajo de los alumnos, como lo sugiere la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2012).

La información se analizó con base en las categorías establecidas previamente: el pensamiento complejo, la innovación de la práctica, el uso de las TIC y la relación investigación-docencia.

## RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

### Eje transformación del pensamiento complejo

El análisis de la práctica desde el enfoque del pensamiento complejo implica plantearlo desde una perspectiva en la que esta práctica se examine de manera situada, en un contexto específico determinado; es decir, no puede plantearse un enfoque de pensamiento complejo en situaciones abstractas, sino que tiene que ser en situaciones concretas. En este caso, la situación concreta se relaciona con la formación docente de estudiantes de educación normal en el ámbito del lenguaje y la comunicación. Esta manera implica el enfoque del pensamiento complejo y se vincula con el hecho de concebir la formación docente como un problema complejo que las estudiantes de la escuela normal viven junto con los docentes de esta, así como con toda la estructura institucional que asiste a las estudiantes en este proceso formativo.

Se parte del supuesto de que la formación docente tiene que ser un problema personal de cada una de las estudiantes que es asumido como parte de la responsabilidad del docente y de la institución. En este sentido, la formación docente no se piensa como algo simple que pueda resolverse estableciendo una relación causa y efecto. Tampoco es posible hacerlo por medio de una sola persona o a través de una disciplina específica como la didáctica. Para atender este proceso formativo se debe involucrar la participación activa de las estudiantes y de los docentes en la estructura académica, así como el dispositivo que organiza y que hace que concluya en un proceso determinado cada uno de estos elementos.

Se trabaja desde el enfoque del pensamiento complejo de acuerdo con lo establecido por Morin (cit. en Osorio García, 2012) cuando señala que se trata de una manera paradigmática distinta de pensar la construcción del conocimiento, de cualquier tipo, disciplina, problema, etcétera; se convierte en una nueva forma de organización del pensamiento para el tratamiento de los problemas mundiales y de las ciencias en particular integrando en esta idea el proceso filogenético en el que están insertados todos los procesos humanos, como el de la educación.

De esta manera, el nuevo planteamiento epistemológico se hizo evidente en el intento de realizar la práctica docente de un modo distinto que incluyera de manera holística todos los elementos que se involucran en el ejercicio docente a fin de lograr aprendizajes que impacten con más fuerza en la formación de las nuevas docentes y, al mismo tiempo, en quienes están transformando, es decir, los docentes también sean transformados. En este caso, la transformación incluyó el planteamiento curricular oficial del curso de lenguaje y comunicación.

En este proceso se abordaron la complejidad y el pensamiento complejo de la manera en que lo plantea Morin (2001), implicando en todo momento la dimensión humana o el enfoque humanístico como una parte sustancial para el logro del entendimiento de las acciones del hombre (genérico), considerando que quienes participamos en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje y en la organización escolar tenemos una influencia muy importante sobre lo que sucede en el ámbito educativo, a la vez que somos objetos de la transformación, derivado, todo ello, de lo que nosotros mismos hacemos.

La complejidad del objeto de conocimiento no solo se observó en la variedad de los elementos con los que se interconecta, sino también en su propia estructura, que puede ser conocida en un proceso que implica una gradualidad, una secuencialidad y una profundidad específicas.

Se hizo evidente que los contenidos tratados bajo las problemáticas a solucionarse están implicados en un proceso que inicia en algún punto específico y que las primeras construcciones de las estudiantes no permiten tener ideas globales congruentes, sino que surgen de manera caótica y poco a poco van cobrando sentido.

En lo que respecta a la transdisciplinariedad, que es otra de las características fundamentales del pensamiento complejo, se observa una serie de disciplinas que convergen en este curso, que se involucraron de manera recursiva en la comprensión y la resolución de los planteamientos problemáticos principales. Tales disciplinas son la lingüística, la psicología y la didáctica. En conjunto, estas contribuyeron a la resolución de un asunto complejo: el inicio de la formación docente en el área del lenguaje.

En el proceso se requirió, como lo señala Osorio García (2012), el uso pragmático de las disciplinas, aspirando en todo momento llegar al nivel del ejercicio transdisciplinario para atender la situación planteada en la formación de las estudiantes, desde un enfoque coherente y lógico que posibilitara el logro de este propósito. Este primer intento de trabajo transdisciplinario fue uno de los recursos utilizados para atender el proceso desde el enfoque de la complejidad.

El proceso hacia la transdisciplinariedad conlleva una característica denominada principio hologramático. En el ejemplo del análisis del evento de oralidad, a través de las disciplinas lingüísticas, se intentó un primer acercamiento de análisis hologramático; en esta actividad, se trató de realizar un análisis holístico de un evento de oralidad. Fue evidente que lo que se pedía a las estudiantes era algo complejo, aunque parecía muy fácil; de hecho, se les hizo difícil por el desconocimiento de los elementos disciplinares que pueden intervenir en esta actividad, toda vez que analizaron desde el sentido común o desde sus saberes, limitados desde el punto de vista lingüístico.

## Innovación de la práctica docente

Como parte de esta iniciativa de carácter nacional, que en general pretende formar comunidades de práctica e innovar la práctica educativa desde la perspectiva del pensamiento complejo, se hace necesario considerar la innovación educativa como parte imprescindible de este esquema de trabajo según el planteamiento de Escudero (1988, p. 88): la innovación educativa implica “referirse a proyectos socio-educativos de transformación de nuestras ideas y prácticas educativas en una dirección social e ideológicamente legitimada”.

La innovación se inicia desde el momento mismo en que se reflexiona y se hace conciencia del logro de los objetivos, en la posibilidad de colegiar en cuerpo académico los distintos andamiajes realizados para el logro del aprendizaje en las estudiantes, en la diferenciación de la práctica docente, en la participación de las estudiantes, en la inclusión de las tecnologías en el aula, en la interacción con el contenido y el chat en *WhatsApp*. Tenemos que observar cada situación y reflexionar en ella recurrentemente; cómo vemos que se está transformando la formación docente de las alumnas en comparación con otras generaciones, cómo vemos que se está transformando la práctica que estamos haciendo en comparación con la de otros cursos en que hemos trabajado, cuáles elementos de transformación de la práctica estamos incorporando.

Es común considerar el aprendizaje como la incorporación de lo que explica el maestro y lo pueda repetir el alumno; sin embargo, el enfoque de la formación docente que trabajamos implica la acción consciente de las estudiantes en su aprendizaje. Esta es una parte innovadora del proyecto. Partimos del supuesto de que tiene que ser un proceso autoformativo, coformativo y heteroformativo, en el que la autoformación es lo que dirige toda la acción. Tenemos que ser conscientes de lo que es problematizar en la formación de las alumnas y ver cómo hacerlas también responsables de su propio proceso. Nosotros las ayudamos (heteroformación) y sus compañeras también las ayudan para coformarse (co-formación), pero cada una es responsable de su autoformación, porque no se puede evitar que aprendan de sus compañeras y del profesor, tampoco que aprendan por ellas mismas. En el proceso, son ellas, en soledad, quienes tienen que reestructurarse a sí mismas.

## Las TIC en la escuela normal

En la escuela normal (institución mexicana para la formación inicial de docentes) hay limitaciones muy grandes en el servicio de conectividad para los docentes y las estudiantes por la condición de ruralidad. Las alumnas de esta escuela son de bajos recursos económicos, no cuentan regularmente con datos en su celular para el uso de internet y las que los tienen limitan su uso; son pocas las que tienen teléfonos con servicios completos o redes sociales gratuitas; además, no todas cuentan con computadora personal. Así, el uso de esta tecnología para el trabajo académico marca limitaciones.

Aunque no todas las alumnas las tienen disponibles, las redes sociales gratuitas son las que más utilizan, principalmente *WhatsApp* por ser la más común. Participan en un grupo de *WhatsApp* dedicado exclusivamente al curso Lenguaje y Comunicación. En este se suben materiales de lectura, se dan consignas de tarea, se comparten lecturas, se responden dudas y preguntas personales. Ahí mismo se tiene acceso a los trabajos que se envían, lo que fue evidenciado puntualmente por el docente del curso, quien refirió que las alumnas “se envían los materiales a su *WhatsApp* para que los descarguen: lecturas, tablas analíticas, videos, links para entrar a sitios web, etc.” (P19, Bitácora del profesor).

En este espacio compartido, tanto alumnas como profesores tienen acceso a todas las actividades de situación de acción (diagnósticas) con las que inicia cada estrategia. Se les pide a ellas que escriban algo breve sobre lo que saben del tema que se está iniciando, así como sobre su primera impresión, y envían un pequeño párrafo.

Por su parte, los maestros están al pendiente de lo que las alumnas suben al grupo de *WhatsApp*. Se revisan los escritos y se analizan las participaciones. Se les hace saber la importancia de sus aportaciones. Las alumnas, al participar en este espacio, se dan cuenta de qué sabe cada una de ellas sobre el tema tratado. Por ejemplo, sobre la escritura de los niños, que fue uno de los temas trabajados, en las actividades hubo algunas que opinaron que un niño no sabía escribir, mientras que otras afirmaron que este ya tenía algunos conocimientos de la escritura, pero que estaba en un nivel bajo. El grupo de *WhatsApp* facilita enterarse casi instantáneamente de lo que están pensando las participantes acerca de las temáticas, sus conocimientos, sus respuestas y sus dudas. Ellas se dan cuenta de que pueden aportar, socializar y escoger las respuestas más adecuadas.

Es muy importante la utilización de las tecnologías, pero no como una clase de tecnología, sino como un medio y un instrumento para aprender mejor, que no implique más tiempo del que se ocuparía en aprender por otro medio. El punto es que en realidad facilite el aprendizaje, no que se tenga que utilizar demasiado tiempo para hacer, por ejemplo, una presentación de la que lo aprendido sea poco. El uso debe ser muy práctico, muy directo y económico en cuestión de tiempo; debe facilitar el trabajo, en lugar de obstruirlo; debe facilitar la manera de abordar un contenido, y debe abonar a la calidad del aprendizaje. Existen temas que no requieren ser abordados a través o con el uso de las tecnologías. Debe quedar claro que no todo puede o debe ser tratado con las TIC.

Al analizar cómo se utilizaron las TIC en la aplicación del proyecto en el grupo se hicieron visibles otras posibles formas de usarlas en beneficio de los propósitos del curso. Entre estas, realizar debates en el chat de *WhatsApp*, abrir un blog en el que participen profesores y alumnas para tratar temas relativos al curso,

publicar documentos e interactuar estratégicamente para la construcción del conocimiento y la formación docente en la enseñanza del lenguaje, subir productos de aprendizaje a *YouTube*, participar en foros de *Facebook*.

### **Vinculación investigación-docencia**

Se identificó una acción dialógica importante entre la investigación y la docencia en dos sentidos. El primero, cuando los productos de la investigación se incorporan como conocimientos de las disciplinas lingüísticas, psicogenéticas y didácticas, así como de las antropológicas relacionadas con el uso vivo del lenguaje. El segundo, cuando los aportes generales de la investigación se incluyen en el planteamiento, el rediseño o los ajustes y la ejecución de los cursos. Estos integran resultados preliminares u observaciones, sugerencias y demás elementos derivados de la observación, el análisis de los trabajos de las alumnas, las entrevistas con estudiantes y con el docente que desarrolló el curso en la práctica.

En este sentido, los insumos derivados de la investigación se integraron de inmediato al proceso docente que se estaba desarrollando. Esto implicaba cambios derivados de las reflexiones en y sobre la práctica, proceso metodológico sustentado por Schön (1987), en el que se establece una forma de análisis de la práctica más profunda, versátil, crítica y funcional.

La investigación-acción efectuada implicó momentos de análisis recursivo basado en el espiral hermenéutico, toda vez que, partiendo de la realidad, la valoración, en los planes y los ajustes de las propuestas didácticas y el análisis crítico de su aplicación siempre se daba pie a un nuevo proceso analítico, creativo, valorativo y transformador, en un esquema permanente que parece no tener fin, solo impuesto por cohortes arbitrarias dependientes de los tiempos de los cursos en la escuela normal, las exigencias administrativas y los procesos cíclicos que los mismos programas oficiales plantean para el desarrollo de la práctica.

### **CONCLUSIONES**

Las conclusiones se expondrán primeramente mediante un planteamiento sintético por el cual se intentan unir las categorías de análisis en un esquema articulador e integrador, además de explicativo, sobre los ejes de la transformación y los impactos en la mejora de los procesos didácticos de los docentes, en la formación de las estudiantes y en el rediseño del curso. De manera sintética, se mencionan los elementos que integran cada categoría y la manera en que cada una de estas confluye en el mejoramiento de la práctica docente, en el planteamiento curricular del curso y en la formación docente de las estudiantes en el área del lenguaje (véase la figura 1). Las cuatro categorías de análisis se funden entre sí, en el sentido de que una innovación es a la vez parte del pensamiento complejo, del uso de las TIC y producto del sistema metodológico de la vinculación investigación-docencia.

Figura 1. Esquema sintético del proceso de intervención



Fuente: elaboración propia.

Los resultados de esta investigación muestran la manera en que los ejes de transformación constituyen parte fundamental de la innovación de la práctica docente establecida como objeto de estudio. Respecto a ello, se subraya que el impacto se produjo en el contexto de la aplicación, en el que existen condiciones específicas del caso estudiado. Por lo tanto, no se tiene la intención de sugerir universalmente la innovación realizada, ya que está supeditada a las condiciones de implementación referidas. Aun con esta precisión, existen elementos que bien pueden ser considerados para hacer los ajustes curriculares o, por lo menos, evidenciar que los ajustes se hacen invariablemente en la implementación curricular para adecuarla al contexto de trabajo.

El análisis del desarrollo de la práctica docente efectuada en este curso se convierte también en un insumo de ideas para la realización de transformaciones de esta, no como una receta que se traspala mecánicamente, sino mediante el rescate de la esencia de las acciones y decisiones generales tomadas a través de las reflexiones realizadas en y sobre la práctica.

La identificación de la innovación gira en torno a tres elementos principales: la práctica docente, la formación docente en el campo del lenguaje y la comunicación de las estudiantes y el planteamiento curricular del curso en el que se realizó la intervención. Las recomendaciones generales relacionadas con el planteamiento curricular original dan cuenta de la implementación contextualizada del mismo planteamiento. Algunos de estos ajustes podrán ser replicados y otros reajustados a las condiciones de las próximas aplicaciones.

A los profesores que trabajen este curso se les sugiere que primero traten de comprender la esencia del planteamiento curricular original, que valoren las posibilidades de aplicación antes, durante y al final de esta. El proyecto original no es el punto de llegada de la propuesta; es solo el punto de partida de la acción y la reflexión teórico-práctica que permite el establecimiento de innovaciones específicas e irrepetibles, unas, y otras generales, que pueden considerarse para posteriores implementaciones.

Con respecto al enfoque del pensamiento complejo, hay mucho que avanzar: en la problematización de situaciones que generen la acción de las estudiantes, en las acciones hologramáticas, en la transdisciplinariedad, en las actividades que implican la dialogicidad, en el sistema de recursividad permanente hacia el interior de las estrategias, entre ellas, en el interior de las unidades y entre ellas, así como entre los cursos de la línea formativa relacionada con la formación docente en el área del lenguaje y los demás cursos de la malla curricular.

El uso racional y creativo de las TIC es un tema que en mucho depende del contexto, de la conectividad disponible, del equipamiento tecnológico existente, pero, sobre todo, del talento didáctico del docente que las propone como medio para la enseñanza.

Los factores que contribuyeron a los resultados obtenidos se resumen en la reflexión en y sobre la práctica; los procesos de contextualización, descontextualización y recontextualización de los contenidos; la preparación sobre los procesos planificados en cada sesión de clase; el perfil del docente que realiza la implementación curricular; las condiciones contextuales específicas de la institución y el estudiantado con el que se desarrolla el curso.

## BIBLIOGRAFÍA

- Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet, European Commission.
- Brünner, J. J. (2003). *Educación e internet. ¿La próxima revolución?* Fondo de Cultura Económica.
- Escudero, J. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual (coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Nancea. Recuperado de [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN\\_Escudero\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/17/17GSTN_Escudero_Unidad_3.pdf)
- Giroux, S., y Ginette, T. (2004). *Metodología de las ciencias humanas. La investigación en acción I*. Trad. Beatriz Álvarez Klein. Fondo de Cultura Económica (Educación y Pedagogía). [Título original Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action].
- Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 271-301. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45419/1/Docencia%20e%20investigacion%20en%20educacion%20superior.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Levis, D. (2008). Formación docente en TIC: ¿el huevo o la gallina? *Razón y Palabra* (63). Recuperado de <http://razonypalabra.org.mx/n63/dlevis.html>
- Martínez-Valerio, L. (2016). La bitácora como forma de documentación de la actividad en redes sociales online. *Documentación de las Ciencias de la Información* (39), 165-175. DOI: 10.5209/DCIN.54415
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento*. Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología* (20), artículo 02. Recuperado de [https://www.ugr.es/~pwlac/G20\\_02Edgar\\_Morin.pdf](https://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.pdf)
- Osorio García, S. N. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista Facultad de Ciencias Económicas. Investigación y Reflexión*, 20(1), 269-291. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v20n1/v20n1a16.pdf>
- Porlán Ariza, R. (2015). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En P. Morán Oviedo (comp.). *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible* (pp. 25-46). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/docencia-e-investigacion-en-el-aula-una-relacion-imprescindible.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2018a). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018*. Programa del curso Lenguaje y Comunicación. Primer semestre. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1103b.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2018b). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, Centro Virtual de Innovación Educativa. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/63>

- Secretaría de Educación Pública (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo. 4*. Secretaría de Educación Pública (Herramientas para la Evaluación en Educación Básica).
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Ediciones Paidós.
- Vilchis Morales, T.; Macías Hernández, R. M., y González Serrano, F. (2014). La investigación-acción como elemento innovador en la práctica educativa. *Blog del Consejo de Transformación Educativa*. Recuperado de <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/72-la-investigacion-accion-como-elemento-innovador-en-la-practica-educativa>