



**La formación docente y los fondos de conocimiento e identidad:  
*una vía hacia la didáctica cultural inclusiva***

**Plan de Investigación**

**Programa**

**Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación**

**Departamento**

**Facultad de Educación y Psicología**

**Departamento de Psicología**

**Institut de Recerca Educativa**

**Investigadores:**

**Doctorando**

**Luis Fernando Brito Rivera**

**Director de Tesis**

**Moisés Esteban-Guitart**

**Abril de 2016**

**[luisfernandobrito@yahoo.com.mx](mailto:luisfernandobrito@yahoo.com.mx)**

## Índice

<b>Introducción</b> .....	3
<b>1. Perspectivas de cambio en la formación inicial del profesorado</b> .....	5
<b>1.1. Finalidad y Justificación de la investigación</b> .....	5
<b>1.2. Pregunta de investigación, objetivos y propósitos específicos</b> .....	6
<b>1.3. Viabilidad de la investigación</b> .....	8
<b>2. Marco teórico</b> .....	8
<b>2.1. La psicología sociocultural</b> .....	8
2.1.1. <i>El estudio de las prácticas educativas</i> .....	10
<b>2.2. La nueva ecología del aprendizaje: continuidades-discontinuidades educativas</b> .....	11
<b>2.3. Fondos de conocimiento</b> .....	13
2.4.1. <i>Los fondos de identidad</i> .....	15
2.4.2. <i>Historia oral y los fondos de conocimiento e identidad</i> .....	17
<b>2.5. La didáctica cultural inclusiva (DCI): una propuesta de innovación e investigación educativa</b> .....	18
<b>3. Exploración Metodológica</b> .....	20
<b>3.1. Procedimiento</b> .....	22
<b>3.2. Desarrollo del procedimiento (instrumentos y análisis de datos)</b> .....	23
3.2.1. <i>Establecimiento de la propuesta de investigación-intervención</i> .....	23
3.2.2. <i>Pre-test</i> .....	23
3.2.3. <i>Reflexión de la práctica docente</i> .....	23
3.2.4. <i>Elaboración de SD</i> .....	24
3.2.5. <i>Post-test</i> .....	25
3.2.6. <i>Reflexión sobre los cambios en la práctica docente del docente en formación</i> .....	26
3.2.7. <i>Presentación de conclusiones y propuestas (fase de cierre del primer ciclo)</i> .....	26
<b>3.1. Contexto de la investigación</b> .....	26
<b>3.2. Participantes</b> .....	27
<b>3.3. Planificación y temporalización</b> .....	30
<b>Referencias</b> .....	31

## Introducción

Los objetivos de este proyecto<sup>1</sup> son fortalecer el proceso de formación inicial docente en el contexto de la educación normalista en México<sup>2</sup>, así como desarrollar aprendizajes significativos en los alumnos de las secundarias<sup>3</sup> donde se desarrollan las prácticas docentes. La propuesta se basa en la articulación de los fondos de conocimiento e identidad, de los alumnos de secundaria, con la planeación didáctica que desarrollan los profesores en formación en consonancia a las características socioculturales de los contextos escolares y comunitarios.

El proyecto se ubica en la línea de investigación de las continuidades y discontinuidades entre contextos y prácticas educativas. Bronfenbrenner (1987) propone la noción de mesosistema para subrayar la importancia de las relaciones educativas que se establecen entre los diferentes microsistemas en que participan las personas y su relación con la individualización y socialización. Desde esta perspectiva, el proyecto propone establecer continuidades educativas entre la familia, escuela y comunidad. En el contexto de la investigación educativa en México, específicamente lo que toca a la formación de docentes de secundaria, puede considerarse *sui generis* una investigación de este tipo. La pertinencia del proyecto es relevante pues, desarrollar vías estratégicas de diseño didáctico, por medio del establecimiento de continuidades educativas, puede ser una alternativa para el desarrollo de aprendizajes más significativos. Lo anterior sería la base para el logro de competencias transversales y genéricas (Coll, 2013b) que satisfagan las necesidades de aprendizaje, a lo largo y ancho de la vida, tanto de los profesores en formación como de los alumnos de secundaria.

El reto de desarrollar un proceso para la formación del profesorado, capaz de ser adaptado a las circunstancias, cambios y condiciones, tanto del contexto de educación formal como informal, es un objetivo pertinente y estratégico. Más aun, cuando se requiere un modelo con capacidad prospectiva y sustentable que produzca una continuidad entre el

---

<sup>1</sup> Este ejercicio corresponde es parte del desarrollo de una estrategia de intervención educativa denominada didáctica cultural inclusiva (DCI). Sustentada en procesos de investigación, se pretende que a largo plazo la DCI puede ser utilizada como un artefacto de innovación educativa en las actividades y procesos tanto de formación inicial como continua del profesorado.

<sup>2</sup> El trabajo se desarrolla en una escuela normal al oriente del Estado de México.

<sup>3</sup> El impacto del proyecto corresponde a dos regiones escolares. La primera está constituida 10 escuelas secundarias del municipio de Texcoco, Estado de México. La segunda se compone por 9 escuelas secundarias de los municipios de Atenco, Tezoyuca y Tequisistlán en la zona oriente del estado de México.

desarrollo de la capacidad de enseñar, a lo largo y ancho de la vida profesional, con los aprendizajes de los alumnos que, en contextos cada vez más interconectados y cargados de información, requieren resolver complejos retos de aprendizaje y donde es cada vez más difuso distinguir la preponderancia de los contextos de aprendizaje formal. Los contextos educativos se están reestructurando y emergen nuevos nichos de aprendizaje que, externos a la escuela, son de alta significatividad para los aprendices. Razón de peso para proponer alternativas que logren inocular aprendizajes que apoyen al profesor a concretar continuidades educativas.

La propuesta es un modelo flexible, proactivo y auto-regenerativo que desarrolle aprendizajes y conocimientos que hagan apto al profesor a innovar, no obstante, la diversidad de requerimientos, necesidades y características culturales, tanto del contexto como de los sujetos con los que desarrolla su actividad. Esto implica un cambio en su identidad profesional y por lo tanto en su proceso formativo. Se trata de una transformación epistemológica que impacte en el desarrollo de una identidad activa, fresca, y próxima a los aprendices. Lo que implica un cambio en aquellos que se dedican a formar al profesorado y que, además, mantenga un vínculo sobre las buenas prácticas que sea importante mantener. En otras palabras, existe una riqueza en la historia de la formación docente en México, pero ésta habrá de ser analizada críticamente para diferenciar aquello que tenga que ser mantenido, reforzado o suspendido.

Por lo anterior, es primordial concebir la formación del profesorado, ya no como un proceso lineal con principio y fin, sino más bien como un proceso en espiral, que, sin principio ni fin, se fundamente en un modelo de interacción epistemológica donde el profesorado se defina como un aprendiz permanente, tanto de sus alumnos como de las condiciones, aprendizajes y conocimientos locales, regionales, nacionales y globales. El proyecto se sustenta en el ejercicio directo de investigación con los actores más significativos y bajo una perspectiva teórico-metodológica altamente dinámica y autorregulada. Se cuidó que la metodología de investigación fuera epistemológicamente coherente con el principio de que todo ejercicio de comprensión de la realidad implica su transformación. Lo anterior bajo la participación activa y dinámica de los sujetos implicados en el fenómeno y con la orientación y acompañamiento de un investigador con una adscripción y conocimiento, pleno

y profundo, del contexto. Se trata de una investigación basada en el diseño con un fuerte acento en la investigación-acción participativa y la etnografía puesto que el objetivo fundamental es adaptar la base epistemológica de la investigación sobre lo que los propios actores consideran de sus necesidades de aprendizaje. A continuación, se presentan los antecedentes teóricos y metodológicos en los que se sustenta el proyecto, así como cada uno de sus ciclos.

## **1. Perspectivas de cambio en la formación inicial del profesorado**

### **1.1.Finalidad y Justificación de la investigación**

#### *1.1.1. Aprender a enseñar*

Hoy por hoy, el debate sobre las áreas más importantes de la práctica profesional se encuentra más allá de los límites convencionales de la competencia profesional (Schön, 1992). Situación que demanda una mejor actuación, de parte de los agentes formadores de profesionales, así como de nuevas normas y estructuras de la formación y profesión docente en función de una visión sustentable, crítica y reflexiva sobre las necesidades educativas de una sociedad que demanda estar mejor preparada para hacer frente a las incertidumbres del futuro. Esta idea se ajusta a una visión que va más allá del trayecto formativo inicial y en pro de la adquisición de una serie de capacidades, conocimientos y habilidades por las que el profesor mantenga su función como mediador entre el aprendizaje básico imprescindible del alumno y las demandas y necesidades de su contexto local y global.

Consideramos indispensable reflexionar la formación del profesorado en cuanto a:

- a. Que el centro de atención de la enseñanza tiene que ser la promoción de un aprendizaje activo, individual y en grupo, por el que el alumno transite de ser un receptor pasivo de información al de un aprendiz competente, capaz de construir significados y dotar de sentido a su aprendizaje (Coll, 2010a, 2013a, 2013b).
- b. Que el docente sea capaz de adquirir y dominar habilidades y competencias, tanto genéricas como transversales, que le permitan la gestión autónoma de la enseñanza y el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2013b).

- c. Que la enseñanza ha de basarse en la creación de zonas de interactividad por las que se ejerza una influencia educativa ajustada a las necesidades de los aprendices (Colomina, Onrubia & Roquera, 2001; Coll, Onrubia & Mauri, 2008).
- d. Garantizar, desde el currículo, el desarrollo de aprender a enseñar, de manera que el profesor pueda responder a las nuevas exigencias y situaciones de enseñanza aprovechando sus conocimientos y experiencias, sacando partido del conocimiento de sus propias fortalezas y debilidades, e identificando y recurriendo a posibles fuentes de ayuda (Coll, 2013a).
- e. Comprender que la mejora de la enseñanza implica un estudio profundo de la cultura y las interacciones humanas por las que se va constituyendo el proceso de formación inicial. Es, a través de la interpretación de los procesos que se suceden en la cultura, así como del análisis semiótico de los mediadores (herramientas e instrumentos psicológicos) por los que discurren las actividades de enseñanza, como podrá producirse un análisis, aún más profundo de los cambios que requiere la formación inicial docente (Kozulin, 2000).

Siendo así, la propuesta del proyecto se enfoca específicamente a:

- a. Que la formación inicial prepare al profesorado para producir una enseñanza que pueda alinear los conocimientos y contenidos curriculares a través de propuestas de personalización del aprendizaje que conecten las dinámicas de los contextos de educación formal y no formal.**

Este planteamiento se pretende concretar mediante el desarrollo de una estrategia didáctica denominada didáctica cultural inclusiva (DCI). Se trata de un modelo de innovación educativa que, sustentado en datos de investigación científica, pueda reforzar los procesos de formación inicial y continua del profesorado. En el siguiente apartado se abordan los aspectos más importantes.

## **1.2.Pregunta de investigación, objetivos y propósitos específicos**

La pregunta que orienta el trabajo queda de la siguiente manera:

¿Cómo producir una continuidad entre el proceso de formación inicial docente y los aprendizajes de los alumnos de secundaria?

### **Objetivo general**

Identificar las características de las prácticas docentes, según el tipo de continuidades educativas producidas entre los contextos de aprendizaje formal y no formal, para establecer una conexión entre las secuencias didácticas y los fondos de conocimiento e identidad de los

alumnos de secundaria.

### **Objetivos específicos y propósitos particulares**

1. Que el profesor en formación comprenda el contexto cultural de los alumnos de secundaria en tanto que:

- Identifique los fondos de conocimiento e identidad más significativos de sus alumnos.
- Comprenda las necesidades de aprendizaje de sus alumnos según los fondos de conocimiento e identidad detectados.

2. Que el profesor en formación cambie sus creencias acerca de las capacidades, competencias, habilidades y destrezas de sus alumnos, en tanto que:

- Identifique sus creencias previas sobre las capacidades de aprendizaje de sus alumnos.
- Produzca un cambio positivo en sus creencias sobre las capacidades de aprendizaje de sus alumnos mediante el reconocimiento de sus los fondos de conocimiento e identidad detectados.

3. Que el profesor en formación produzca una secuencia didáctica “conectada” a los fondos de conocimiento e identidad de sus alumnos en tanto que:

- Identifique los contenidos más significativos de aprendizaje, así como las formas más pertinentes de interactividad e influencia educativa.
- Produzca una alineación positiva entre las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y el diseño de sus secuencias didácticas<sup>4</sup>.
- Constituya un ambiente de aprendizaje enriquecido e interconectado a las demandas de aprendizaje de los alumnos de secundaria.
- Que dicho ambiente de aprendizaje se sustente en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación como estrategia de interconexión entre los contextos de educación formal e informal.

4. Que el docente en formación consolide su itinerario de observación y práctica docente mediante la reflexión de los aprendizajes generados en sus alumnos en tanto que.

- Pueda desarrollar una evaluación analítica de los aprendizajes mediante herramientas de intermediación psicológica.
- El eje de análisis de sus prácticas sean los aprendizajes construidos por los alumnos de secundaria.

---

<sup>4</sup> Entendemos la SD como la unidad mínima del proceso de enseñanza y aprendizaje puesto que reúne: unas intenciones educativas; finalidades u objetivos delimitados; contenidos específicos que son objeto de enseñanza y aprendizaje; un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje que se ponen en marcha en un determinado orden con el propósito de asegurar el aprendizaje de esos contenidos; criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación que permiten valorar el grado en que los alumnos y alumnas han aprendido los contenidos en cuestión y han alcanzado las finalidades pretendidas (Coll, Onrubia y Mauri, 2008).

### **1.3.Viabilidad de la investigación**

El proceso de conocimiento, desde la teoría sociocultural, implica transformaciones sobre la realidad concreta. Siendo así, la viabilidad de una investigación educativa implica que el investigador asuma un papel de transformador activo de su realidad. Estas acciones van más allá de la sola comprensión de un fenómeno, puesto que el conocimiento profundo del mismo implica un cambio inevitable en éste. Lo anterior es la base de los procesos de interacción sujeto-objeto, ya que todo proceso de conocimiento es una co-construcción de significados.

Desde estas consideraciones la concepción y diseño de la investigación se caracteriza como un artefacto de transformación del sistema de actividad de la formación del profesorado. La viabilidad de esta investigación es congruente con la necesidad del cambio educativo que experimenta el contexto educativo mexicano. Desde el año 2012 se han venido dando una serie de reformas del sistema educativo mexicano que implican una reflexión sobre la formación docente. En este sentido las condiciones para realizar la investigación son viables. Más aun, cuando se tiene un contacto estrecho con el contexto de investigación puesto que el investigador es participante de éste.

La viabilidad de la investigación se fundamenta en:

1. La accesibilidad al contexto de investigación. Se tienen acuerdos con los directivos de la Escuela Normal de Texcoco para el desarrollo de este trabajo.
2. El grupo, objeto de estudio, tienen la disposición e interés por participar en el proyecto. Se trata de 15 profesores en formación del 3 año de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia.
3. El tiempo que llevará realizar la investigación empata con los periodos de clase y prácticas docentes.
4. Existe recursos materiales y físicos suficientes.
5. Se cuenta con un convenio de colaboración con las escuelas de práctica, así como con los docentes titulares de la asignatura de historia.

## **2. Marco teórico**

### **2.1.La psicología sociocultural**

El supuesto fundamental de la teoría sociocultural es que el ser humano no puede existir

ni desarrollarse sino como una prolongación de su mundo social. Lo que implica que las funciones mentales superiores (como la atención voluntaria, la memoria lógica, el pensamiento verbal y conceptual, así como las emociones complejas) no podrían entenderse, en su constitución, sin la contribución constructora de las interacciones sociales. Idea que permitió a Vygotsky formular una propuesta teórica sobre la relación dialéctica de los fenómenos intersíquicos e intrapsíquicos como clave para la internalización de la realidad (Vygotsky, 1988).

En la teoría sociocultural vigotskiana son los factores sociales, y no los biológicos, los que juegan un papel fundamental para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Entiéndase así que la relación del individuo con pequeños grupos produce una transición de la influencia social externa a una interna y que tiene como vía la esfera socio-comunicativa de la actividad humana. Este proceso tiene una serie de mediadores, como la internalización, la zona de desarrollo próximo y la apropiación, que al producir un juego entre el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico contribuyen a regular el comportamiento individual a través del desarrollo de una serie de interiorizaciones psicológicas que constituyen la consciencia sobre la realidad (Wertsch, 1988).

En este sentido el aprendizaje es fundamental, ya que media la interacción entre el niño y el adulto, mediante la construcción de una serie de interiorizaciones psicológicas que constituyen la consciencia sobre la realidad. Durante esta etapa de colaboración el adulto introduce el lenguaje que aparece, como un instrumento de comunicación y de interacción social, en una serie de momentos que van desde la aparición del lenguaje privado, al lenguaje interior y al pensamiento verbal.

El análisis de Vygotsky sobre la relación entre desarrollo y aprendizaje nos lleva a comprender su modelo como un proceso donde el aprendizaje se manifiesta como un medio que pone a disposición del individuo los instrumentos creados por la cultura. Visto así, el desarrollo del hombre no se reduce únicamente a los cambios que acontecen en el interior del individuo sino también por la producción de instrumentos exteriores que son utilizados para producir cambios interiores (psicológicos) (Vygotsky, 1995).

Dichos instrumentos son productos culturales que han de ser entendidos como factores de prolongación y amplificación de las cualidades humanas, y que comprenden a la lengua escrita y hablada, los rituales, los modelos de comportamiento, las obras de arte, los sistemas de conceptos científicos, las técnicas que ayudan a la memoria o al pensamiento, los instrumentos que fortalecen la movilidad o la percepción humana, etc. La función más importante de estos instrumentos se da en el sentido de los distintos sistemas semióticos por lo que se expresa su funcionamiento además del elemento de comunicación y función individual que cumplen.

La perspectiva vigotskyana nos lleva a definir al aprendizaje como un proceso que dispone de instrumentos y herramientas semióticas que, creados por la cultura, transforman la actividad humana y la interiorización de la realidad. Que los signos, al ser conductores de la influencia humana, influyen sobre la conducta de uno mismo y la de los demás. Y que la actividad conjunta entre personas va constituyendo el andamiaje psicológico por el cual nos vamos apropiando de los motivos de la actividad, lo que deriva en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Ahora bien, cabría preguntarnos cuál es la relación de la teoría sociocultural con el estudio de los procesos educativos. Para responder a este cuestionamiento se exponen, en el siguiente apartado, las características de la perspectiva de la interactividad educativa con el objetivo de subrayar la noción de interactividad como vía de acceso al análisis de las prácticas educativas.

### *2.1.1. El estudio de las prácticas educativas*

A raíz del auge de teorías y modelos constructivistas, se ha planteado que el aprendizaje es un proceso constructivo de esencia interpersonal con una fuerte dinámica lingüística y comunicativa. Desde esta perspectiva los procesos interpsicológicos, así como los procesos afectivos, emocionales y motivacionales, han de ser considerados como parte de un proceso educativo dinámico e interactivo donde la actividad constructiva de los actores es pieza fundamental para comprender las actividades desarrolladas en el aula.

En otras palabras, es necesario enfatizar el estudio de los procesos educativos desde el

entendimiento de la dinámica interactiva y co-constructiva del conocimiento entre profesor y alumno. De igual manera con el estudio de los mecanismos y procesos interpsicológicos que dan cuenta de las formas de estructuración y construcción de significados durante el desarrollo del aprendizaje, puesto que los procesos educativos son dinámicos, interactivos y complejos. Además, dicha perspectiva conecta lo global con lo local como vía para comprender la naturaleza íntima y singular de los procesos del desarrollo humano. Por lo que la relación que guarda esta orientación con el aprendizaje puede verse concretada ya sea en el marco explicativo de la zona de desarrollo proximal, el estudio del discurso educacional, el análisis ecológico del aula, así como en los estudios de la teoría de la actividad (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

Desde esta perspectiva los procesos de interactividad son abordados como las formas de organización de la actividad educativa puesto que (Coll, Onrubia y Mauri, 2008):

- a) La interactividad destaca la articulación e interrelación de las actuaciones del profesor y los alumnos en una situación concreta de enseñanza-aprendizaje.
- b) La interactividad refiere a las actuaciones interrelacionadas de los participantes con respecto a un contenido específico o a una determinada tarea de aprendizaje.
- c) La interactividad le otorga relevancia a la dimensión temporal de los procesos de enseñanza-aprendizaje así como a los intercambios comunicativos cara a cara entre profesor y alumno.
- d) Desde la noción de interactividad se asume que las actuaciones interrelacionadas de los participantes, en torno a una tarea o contenido de aprendizaje, se construyen a medida que se desarrolla el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje.
- e) La interactividad se regula de acuerdo a un conjunto de normas y reglas que determinan quién puede decir o hacer algo, cuándo, sobre qué y respecto de quién, situación que determina la estructura de la participación (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001).

Se tiene que sumar que dichos procesos de interactividad, hoy en día, se tienen que considerar bajo la influencia de cambio de las dinámicas sociales en lo que se ha denominado como la nueva ecología del aprendizaje. A continuación se detalla este escenario.

## **2.2.La nueva ecología del aprendizaje: continuidades-discontinuidades educativas**

Actualmente se experimenta un proceso de transformación estructural de las sociedades

avanzadas en el contexto de una revolución tecnológica basada en tecnologías de información/comunicación, la formación de la económica global y un proceso de cambio cultural (Castells, 2004; Tedesco, 2000, 2011). Dinámicas que transforman los procesos educativos formales pues se pretende que la educación provea al individuo de habilidades y competencias que le permitan beneficiarse, tanto de las formas emergentes de socialización (OCDE, 2010), como del desarrollo de procesos de análisis y solución de problemas dadas las oportunidades que provee la conectividad tecnológica en el seno de la sociedad y la economía del conocimiento (OECD, 2012).

Siendo así, fenómenos como el desdibujamiento del sentido escolar y la nueva ecología del aprendizaje han producido nichos de aprendizaje que compiten en preponderancia con la escuela. Lo que incide directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje pues existe un cambio en el interés del estudio del aprendizaje en contextos educativos formales por la iniciativa e interés, de parte del aprendiz, en el desarrollo de aprendizajes en contextos informales (Barron, 2006, 2010; Coll, 2013). Esto implica comprender y estudiar al aprendizaje más allá de los contextos de educación formal en lo que Bronfenbrenner (1987) denominó mesosistema para subrayar la importancia de las relaciones educativas entre los diferentes microsistemas en que participan las personas, así como su relación con la individualización y socialización.

En otras palabras, se necesitan nuevas vías de interconexión entre los aprendizajes formales e informales. Lo que ha venido a replantear, no sólo el estudio del aprendizaje, sino las formas en que hemos venido construyendo el conocimiento en el ámbito escolar. Entiéndase así las transformaciones constantes de los conocimientos y saberes, ya que ningún conocimiento es definitivo en el sentido tradicional (Giddens, 1997) pues éste se encuentra distribuido (Cole & Engeström, 2001; Salomon, 2001) y situado (Lave, 2001; Lave & Wenger, 2003) en el sistema de actividad humana (Leontiev, 1984; Engeström, 1987, 1999; Radzikhoskii, 1997). Desde este contexto, la escuela y la educación tienen nuevos debates sobre cómo crear posibilidades de acceso a las ideas, conversaciones, herramientas y redes sociales de los contextos informales de aprendizaje y con el objetivo de enriquecer el desarrollo de las personas. Se trata sin duda de un tema polémico que implica un replanteamiento importante sobre las funciones de la escuela, ya que el reto es la búsqueda

de oportunidades de aprendizaje para que los alumnos fortalezcan sus intereses y satisfagan sus necesidades individuales contando con la responsabilidad compartida del centro escolar y del resto de los agentes sociales (Coll, 2010a).

En este marco, pensamos que los retos y las perspectivas de las instituciones de educación formal se fundamentan en las siguientes consideraciones: a) la importancia del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida; b) la tendencia a la informalización de las oportunidades de aprendizaje; c) la importancia de las trayectorias personales de aprendizaje como vía de acceso al conocimiento; d) la adquisición de competencias genéricas y transversales relacionadas con la capacidad para aprender así como la tendencia creciente de los enfoques curriculares basados en competencias –ECBC- (Coll, 2009b, 2010a); e) la tendencia creciente a la personalización del aprendizaje (Coll, 2013a); f) la reubicación de la escuela en la red de contextos de aprendizaje por los que transitan los alumnos (Coll, 2013b), y g) el efecto de las TIC en la aparición de nuevos entornos educativos (Bustos y Coll, 2010).

Concretamente en el ámbito de la educación básica, y particularmente en lo que refiere a la formación inicial y continua del profesorado, dichos cambios son significativos por lo que es necesario nuevas vías para su estudio. Una de estas vías es la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. Ruta de innovación educativa con el propósito de modificar las prácticas de enseñanza con el objetivo de elaborar unidades curriculares basadas en los fondos de conocimiento e identidad tanto del alumno como su familia y comunidad.

### **2.3. Fondos de conocimiento**

El proyecto se sustenta en la metodología de trabajo y principios de investigación-acción surgido en la Universidad de Arizona conocido como Fondos de Conocimiento (González, Moll & Amanti, 2005), así como en sus desarrollos contemporáneos sobre la noción de Fondos de Identidad (Esteban-Guitart & Moll, 2014). El reto consiste en partir de estos fondos de identidad, que expresan los conocimientos previos, intereses y motivaciones del aprendiz, para que el docente pueda detectarlos, reconocerlos e incorporarlos como prácticas pedagógicas y recursos legítimos dentro de las instituciones educativas. En otras palabras, se espera aumentar la motivación, implicación y rendimiento escolar a partir del uso de los conocimientos, destrezas e intereses de los alumnos y alumnas que expresan fondos

particulares de identidad.

El concepto de “fondos de conocimiento” tiene su origen en la antropología y parte de los estudios llevados a cabo en los años ochenta por Carlos Vélez-Ibañez y James Greenberg en la Universidad de Arizona poniendo énfasis en los intercambios económicos y relacionales de los inmigrantes mexicanos de clase obrera en los Estados Unidos de América, especialmente en la ciudad de Tucson, Arizona. Ambos antropólogos identificaron un conjunto de relaciones sociales y de intercambio basadas en la confianza mutua entre familias mexicano-americanas. Estos intercambios estaban llenos de conocimientos que se compartían entre las diferentes familias y miembros de la comunidad. De tal manera que su uso se convertía en un elemento fundamental para el bienestar de los hogares. Velez-Ibañez y Greenberg (1992) pronosticaron que, dichos recursos culturales, no eran relevantes sólo para analizar los sistemas culturales de las comunidades mexicano-americanas sino también para la mejora educativa al incorporarse al salón de clases.

Con estos antecedentes se conforma, a inicios de los años noventa, el proyecto educativo “fondos de conocimiento” contando con los trabajos del psicólogo educativo Luis C. Moll así como de la antropóloga educativa Norma González. El proyecto, parte de un marco sociocultural, y pone énfasis en cómo las prácticas culturales y los recursos que las median generan y desarrollan conocimiento. El concepto antropológico originario basado en intercambios económicos, trabajos y relaciones sociales se fue reconfigurando con el objetivo de recoger e identificar conocimientos, habilidades y destrezas a partir de los recursos culturales existentes tanto en las familias como en la comunidad. Siendo así los fondos de conocimiento se han definido como “cuerpos de conocimiento y habilidades culturalmente desarrollados e históricamente acumulados esenciales para los hogares, el desarrollo individual y el bienestar” (Moll, Amanti, Neff & González, 1992:133).

Las experiencias educativas basadas en fondos de conocimiento e identidad proporcionan mayor autonomía y reconocimiento hacia los estudiantes al convertirse en investigadores críticos de sus contextos de vida. Esto permite crear productos, textos o fondos de identidad a través de los cuales los alumnos imprimen sus análisis, metas y discursos particulares. Artefactos que el docente puede utilizar y aprovechar en su actuación y práctica

escolar, y al hacerlo vehicular al menos tres agentes educativos centrales: los contenidos curriculares, los contextos de vida de los alumnos (sus familias, su comunidad, sus intereses, gustos y preferencias) y los conocimientos previos y experiencias de los aprendices visualizados en sus fondos de identidad.

Desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia y escuela (Poveda, 2001) se ha rebatido la creencia del déficit cultural a partir de investigaciones que concluyen que la pobreza del rendimiento escolar no se debe a las capacidades intrínsecas al sujeto ni al contexto familiar, sino a factores relacionados con las condiciones y el contexto de la tarea propuesta en la escuela. Perspectiva desde la que proponemos la construcción de secuencias didácticas interconectas con los fondos de conocimiento e identidad de los alumnos de secundaria.

Por ello, el programa “fondos de conocimiento” se plantea como una estrategia fundamental para incidir en la búsqueda de las prácticas culturales de dichos alumnos reconociéndolas e incorporándolas como aprendizajes válidos dentro de la escuela. Desde esta perspectiva, la problemática sobre el fracaso escolar ya no se focaliza en las capacidades del alumno ni en sus familias sino en el desajuste de la gestión de la comunicación entre el alumno, la familia y la escuela. Esta perspectiva teórica obliga a modificar la organización de la actividad docente y de la institución escolar acercándola a la experiencia cultural del alumno.

Los objetivos que marca el programa fondos de conocimiento son en principio mejorar el rendimiento académico de los alumnos sub-representados y que a menudo son silenciados o menos atendidos en relación a los discursos, prácticas y dinámicas culturales dominantes del centro escolar. Por otra parte, se promueve una mejora en la comunicación entre la familia y la escuela a partir de la visita de los profesores a los hogares de los alumnos. Finalmente, se pretende modificar las prácticas de enseñanza de los docentes con el objetivo de elaborar unidades curriculares basadas en los “fondos de conocimiento” detectados en las familias (González, Moll & Amanti, 2005).

#### *2.4.1. Los fondos de identidad*

Recientemente, algunos avances teóricos y metodológicos han sido replanteados en relación a los fondos de conocimiento. Una de estas posturas ha sido propuesta por Esteban-Guitart (2012a, 2014) y consiste en tomar en cuenta los fondos de identidad de los alumnos, como complemento de los fondos de conocimiento, poniendo énfasis en la construcción de la identidad a través de factores culturales, actividades y prácticas significativas.

Los fondos de identidad son “aquellos artefactos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas” (Esteban-Guitart, 2012a:177). Para el autor el reto consiste en partir de estos fondos de identidad, que expresan los conocimientos previos, intereses y motivaciones del aprendiz, para que el docente pueda detectarlos, reconocerlos e incorporarlos como prácticas pedagógicas y recursos legítimos dentro de las instituciones educativas. Se espera aumentar la motivación, implicación y rendimiento escolar a partir del uso de los conocimientos, destrezas e intereses de los alumnos y alumnas que expresan fondos particulares de identidad. Lo que sin duda implica una continuidad entre los diferentes contextos de aprendizaje el alumnado.

Lo que se destaca, desde esta postura, es la posibilidad de que los alumnos creen sus propios mundos sociales de referencia, poniendo énfasis en sus intereses, trayectorias y experiencias al momento de seleccionar y darle valor no sólo a una supuesta cultura hegemónica sino a todo el conjunto de prácticas culturales representadas en el salón de clases. De esta manera se presta atención, no sólo a los fondos de conocimiento del mundo del profesor, sino también de aquello que es importante y significativo para el estudiante, dadas las particularidades de su identidad. De este modo, el interés por reconocer los fondos de conocimiento no se focaliza exclusivamente en la familia sino también en los fondos individuales de los estudiantes. En este sentido, el objeto de estudio pasa de la familia, como contexto donde recoger las prácticas culturales, al propio estudiante como portador de fondos de identidad significativos para los aprendizajes escolares. Los estudiantes se convierten así en un banco de conocimientos donde los docentes han de indagar para aprender de las prácticas y expresiones culturales de sus alumnos.

Desde esta perspectiva, la definición de identidad no es un producto que se elabora en solitario e individualmente, sino que emerge a partir de la mediación de artefactos culturales ejerciendo una influencia fundamental en el reconocimiento de los otros por medio de las interacciones sociales. Reconocimiento que pasa a ser moldeado, interpretado y apropiado por el sujeto como algo genuino, es decir su identidad.

#### *2.4.2. Historia oral y los fondos de conocimiento e identidad*

El individuo al darle sentido y continuidad a sus experiencias vitales y de aprendizaje va construyendo su identidad. La identidad, al ser un proceso cultural mediado por las interacciones con la sociedad podrá ser reconstruida a través de narraciones, historias y relatos de vida a modo de mediadores para cohesionar y darle un propósito a la experiencia de vida pasada, presente y futura (Bruner, 2003; McAdams, 2003 en Esteban-Guitart, 2012b). Es así como proponemos fundamentar una metodología basada en historias orales con el propósito de interconectar los fondos de conocimiento e identidad de los alumnos de secundaria con los profesores en formación. Lo que se pretende es que la historia oral sea una estrategia para recoger las prácticas culturales y hacer emerger los recursos que las median. Es decir, un dialogo entre los profesores en formación y los alumnos de secundaria como recurso para reconocer sus identidades (tanto del profesor como del alumno) y consolidar una interactividad educativa ajustada a las condiciones socioculturales de la ecología del aprendizaje del contexto escolar y comunitario.

Es más, la identificación de los fondos de conocimiento e identidad del alumno de secundaria, a través de la construcción de su historia oral, permitirá conectar los recursos didácticos a las necesidades y sentidos más auténticos del aprendiz. Situación que flexibilizará y personalizará las prácticas educativas en base a la interculturalidad y multivocidad de todos los sujetos implicados. De esta manera, el proceso de la formación inicial se transforma cualitativamente, pasando de la reproducción de sus prácticas a la constitución de una identidad de aprendiz de profesor en formación sustentado en el reconocimiento pleno de la identidad de sus alumnos.

En el caso de los alumnos de secundaria, jóvenes adolescentes que buscan la consolidación de una identidad propia, pensamos que la definición de su identidad puede

apoyarse mediante el rescate de su historia como vía para recuperar su voz y reflexionar sobre quiénes son. Por lo que el uso de la HO empata con los fondos de conocimiento e identidad puesto que ambos tienen colindancias epistémicas y reivindican el papel del sujeto como elemento activo de la sociedad. Ambas perspectivas tratan de producir un empoderamiento del sujeto sobre sí mismo y las relaciones que le rodean.

Desde el punto de la investigación la HO será el modo en que los docentes en formación recogerán y alinearán los fondos de conocimiento de identidad de sus alumnos a las SD. Además, la HO conectará de forma más directa al docente en formación con los fondos de conocimiento e identidad de la familia y comunidad posicionándolo de una manera más favorable.

## **2.5. La didáctica cultural inclusiva (DCI): una propuesta de innovación e investigación educativa**

Tanto el análisis de las continuidades y discontinuidades, entre contextos y prácticas educativas, como la nueva ecología del aprendizaje son elementos importantes para redimensionar al profesorado en formación como un aprendiz competente de las actividades y relaciones socioculturales en las que se desenvuelven sus alumnos. Pensar así la relación enseñanza-aprendizaje implica reconocer que el conocimiento “valido” y los aprendizajes más importantes para la vida, no son inherentes sólo a la educación formal sino a la totalidad de las dimensiones culturales en las que transita el sujeto. Estas dimensiones han de integrarse, por medio de una práctica formativa “extendida” que aborde el conocimiento y el aprendizaje, desde su perspectiva situada y distribuida a lo largo y ancho de la vida.

Comprender la enseñanza y el aprendizaje, como una unidad epistemológica compleja y situada culturalmente, implica tender una conexión didáctica entre los sujetos que producen la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento. Se trata de empatar el proceso de formación inicial con la producción de aprendizajes, según las necesidades y características del alumnado, con un fuerte acento en la autonomía y proactividad en ambos actores. El proceso enseñanza-aprendizaje ha de estar interconectado con otros elementos de la relación educación-sociedad en lo que denominamos conocimiento distribuido y expandido. No sólo aprendemos en la escuela, sino también en una multiplicidad de espacios que interconectados forman parte de una unidad epistemológica compleja por la que el sujeto se concibe tanto a

sí mismo como a su realidad.

Pensar así la relación enseñanza-aprendizaje implica reconocer que el conocimiento “valido”, así como que los aprendizajes más importantes para la vida, no son inherentes sólo a la educación formal sino a la totalidad de las dimensiones culturales por las que transita el sujeto. Estas dimensiones han de integrarse, por medio de una práctica formativa “extendida” que aborde el conocimiento y el aprendizaje, desde su perspectiva situada y distribuida, a lo largo y ancho de la vida, así como en y entre cada una de las dimensiones en las que se va desarrollando la trayectoria de vida tanto de los docentes como de los alumnos. Es a este proceso al que hemos denominado como didáctica cultural inclusiva (DCI).

Siendo así, la identificación de los fondos de conocimiento e identidad del alumno de secundaria, a través de la construcción de “su historia de vida”, permitirá conectar la SD a necesidades y sentidos de aprendizaje más auténticos. Situación que flexibilizará y personalizará las prácticas educativas según la interculturalidad y multivocidad de todos los sujetos implicados. El profesor en formación, al producir SD alineadas y extendidas al contexto cultural de sus alumnos, ajusta su proceso de formación al contexto real de la profesión. Situación que produciría competencias de enseñanza alineadas, coherentemente, a las competencias de aprendizaje. A este proceso lo hemos denominado “formación inicial situada y distribuida en la práctica”.

De producirse este efecto se fortalecerá el desarrollo y crecimiento de la identidad docente. Por lo que se tendrán que desarrollar competencias de enseñanza situadas y distribuidas en la práctica de la profesión. Dicho desarrollo tendrá que darse al paso de la experiencia de la práctica docente mediante un proceso de reflexión permanente para identificar alternativas de “conexión” entre, los fondos de conocimiento e identidad de los alumnos, y el proceso de desarrollo de la identidad del profesorado. De esta manera, el proceso de la formación inicial se transforma cualitativamente, pasando de la reproducción de prácticas docentes a la constitución de una identidad de aprendiz de profesor que se sustenta en el reconocimiento pleno de la identidad y conocimientos del alumno.

Pensamos así, que el tipo de influencia e interactividad educativa estarán condicionadas

por el tipo de conexión que tenga el profesor sobre los elementos socioculturales de sus alumnos más allá del aula y el contexto escolar. Entiéndase que no sólo es importante proveer al alumno de formas de interactividad enriquecidas sino también situadas y conectadas tanto a sus fondos de conocimiento e identidad como al resto de su ecosistema de aprendizaje. Las discontinuidades identificadas, entre los fondos de conocimiento e identidad de los alumnos y las SD, representan una desconexión entre la enseñanza y el aprendizaje y por ende también una desconexión entre el acto educativo y las necesidades de la sociedad.

Se propone que la didáctica cultural inclusiva (DCI) relacione el uso de la historia oral (HO) para identificar los fondos de conocimiento (González, Moll & Amanti, 2005) e identidad (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Se trata de una sinergia para reconocer, en la cultura, los artefactos psicológicos que establezcan una continuidad entre las secuencias didácticas (SD), los aprendizajes de los alumnos de secundaria como del profesor en formación y el profesor en servicio. El sentido de conectar la HO con los fondos de conocimiento e identidad radica en que, conociendo la identidad de los aprendices, el profesor en formación construye su propia identidad, y por tal desarrolla competencias de enseñanza en el escenario real de la profesión en consonancia al desarrollo de las competencias de aprendizaje de sus alumnos.

### **3. Exploración Metodológica**

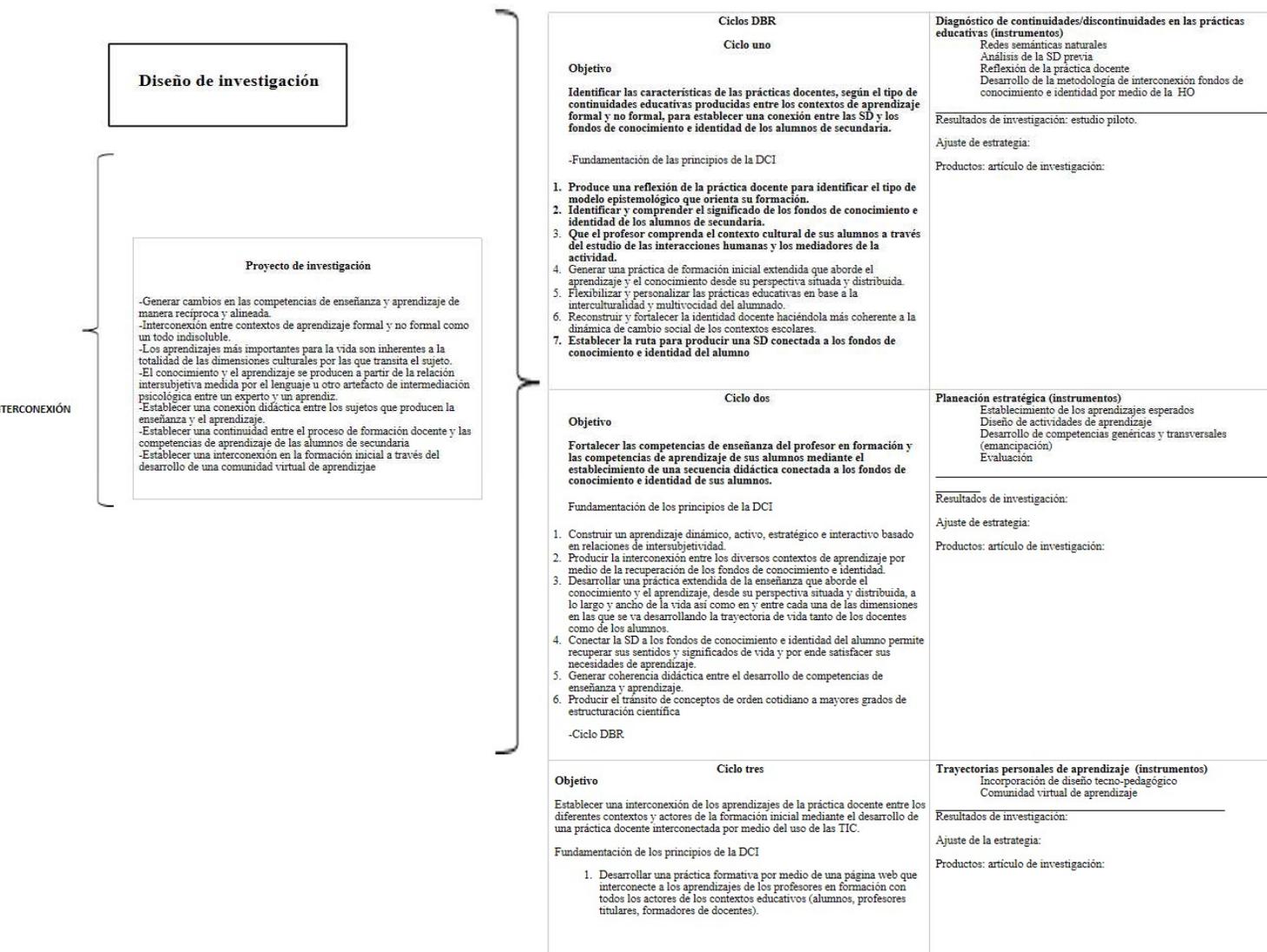
La perspectiva metodológica es el de una investigación basada en el diseño (DBR), pues se pretende incrementar la comprensión sobre el fenómeno fortaleciendo el desarrollo de aplicaciones útiles para la formación inicial. Se trata de un estudio de base sociocultural, para intervenir en situaciones de enseñanza, por medio de la comprensión del contexto naturalístico así como la generación de ciertos datos empíricos (Barab & Squire, 2004; Anderson y Shattuck, 2012). La DBR permite diseñar un proceso de intervención, lo suficientemente robusto, para interpretar y contextualizar las prácticas docentes de los profesores en formación con el objetivo de enriquecer y refinar, tanto la teoría de los fondos de conocimiento e identidad como la categoría de DCI. Lo que en un segundo plano puede ayudar a establecer un proceso transformacional más ajustado a los requerimientos y características de la práctica docente.

La DBR se caracteriza por incrementar el impacto, la transferencia y el tránsito de la investigación educativa a la práctica educativa (Anderson & Shattuck, 2012). Por lo que, se constituye como un método sensible al contexto social pues toma en cuenta el fenómeno que se desarrolla en contextos naturales, así como la generación de ciertos datos empíricos (Barab & Squire, 2004; Anderson & Shattuck, 2012). Los resultados obtenidos tienen un mayor potencial para influir en la práctica educativa, buscando que la investigación produzca cambios demostrables a nivel local. Otra característica es que se pone especial énfasis en que el investigador documente el aprendizaje generado, lo que fortalece al marco teórico planteado. En la DBR, el término validez se mide a partir de los cambios producidos (Barab & Squire, 2004). Estos cambios y consecuencias se consideran evidencias que apoyan la validez, de tal manera que los resultados puedan ser usados de modo efectivo en la evaluación, información y mejora de la práctica en, al menos, los contextos de intervención.

Una de las fortalezas de la DBR es la posibilidad de que los investigadores puedan ir ajustando varios aspectos del diseño de la investigación permitiendo al investigador analizar y generar teoría en contextos naturales. Siendo muy conscientes de las características locales del contexto investigado, la DBR va en la dirección de generar y avanzar hacia un conjunto de constructos teóricos que trasciendan el contexto particular en que han sido generados, seleccionados y redefinidos a partir del desarrollo de modelos que respondan a cómo los humanos piensan, saben, actúan y aprenden (Barab & Squire, 2004). La selección y construcción de la intervención se diseña a partir de las necesidades del contexto local, se apoya en la literatura, teorías, prácticas afines y se diseña con el fin de superar o mejorar una práctica.

La DBR se establece por medio de ciclos continuos de recolección y análisis de información, en consideración de los factores contextuales que favorecen o inhiben la efectividad de la intervención (Garello, Rinaudo y Donolo, 2011). El siguiente cuadro se establece la ruta de estos ciclos.

### 3.1. Procedimiento



## **3.2.Desarrollo del procedimiento (instrumentos y análisis de datos)**

### *3.2.1. Establecimiento de la propuesta de investigación-intervención*

Objetivo: establecer las líneas teórico-metodológicas del proyecto, así como el cronograma de actividades por medio del trabajo colaborativo entre el investigador, los directivos de la Escuela Normal de Texcoco, los profesores de la academia general de la LES-Historia.

Propósitos:

- A. Fomentar la familiarización de los conceptos implicados en el proyecto (fondos de conocimiento e identidad, historia oral, secuencia didáctica, interactividad educativa, la nueva ecología del aprendizaje, competencias para enseñar y aprender, etc.).
- B. Consolidar de manera colaborativa el proyecto de intervención entre todos los actores implicados.

### *3.2.2. Pre-test*

Objetivo: Comprender las continuidades/discontinuidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje entre profesores en formación y alumnos de secundaria.

Propósitos:

- A. Identificar las creencias del profesor en formación sobre las capacidades de aprendizaje de sus alumnos en relación a los fondos de conocimiento e identidad del alumno, su familia, su comunidad y la escuela.
- B. Identificar la relación de las SD con el contexto, identidad y conocimientos de los alumnos, sus familias, comunidad y escuela.

Procedimiento:

- Aplicación de redes semánticas naturales.
- Aplicación de grupo focal uno (GF1).
- Aplicación de grupo focal dos (GF2).
- Aplicación de entrevista semi-estructurada.
- Construcción de un cuadro comparativo con los datos obtenidos.

### *3.2.3. Reflexión de la práctica docente*

Objetivo: producir un conflicto-reflexivo en los docentes en formación sobre las continuidades/discontinuidades identificadas entre sus creencias y las características de sus SD.

Propósitos:

- A. Análisis colaborativo de las continuidades/discontinuidades entre las creencias de las capacidades de aprendizaje de los alumnos y las SD.
- B. Caracterización del aprendizaje generado en los alumnos de secundaria.
- C. Identificar rasgos de competencias de enseñanza.
- D. Destacar la necesidad de cambio sobre sus competencias de enseñanza.

Procedimiento:

- Grupo de estudio uno:
  - Se presentará un cuadro comparativo de los datos obtenidos de los grupos focales. Se presentarán 3 preguntas (que generarán la reflexión) derivadas de las continuidades/discontinuidades identificadas en los grupos focales. El objetivo es que los profesores en formación identifiquen las discontinuidades entre sus creencias y la SD y que elaboren un “supuesto” (por qué ocurre esa discontinuidad y cómo crees que se puede resolver) acerca de esta situación. Producir una reflexión sobre las desconexiones.
  - Se establecerá el uso del diario de notas como instrumento para registrar los aprendizajes y experiencias obtenidas durante el desarrollo del proyecto y que derivará en el relato que estructurarán sobre su primera experiencia docente. El diario tiene la finalidad de registrar el cambio (aprendizajes y conocimientos) con los que responderán al final del proyecto al supuesto que se hicieron sobre las discontinuidades identificadas en sus prácticas.

#### 3.2.4. *Elaboración de SD*

Objetivo: que los docentes en formación propongan un diseño y apliquen en clase directa una SD que incorpore los fondos de conocimiento e identidad más significativos de sus alumnos.

Propósitos:

- A. Que los docentes en formación se familiaricen con las nociones teórico-metodológicas, así como de las relaciones epistemológicas entre la propuesta de los fondos de conocimiento y la HO.
- B. Que los docentes en formación identifiquen los fondos de conocimiento e identidad a través de la construcción y análisis de las HO sus alumnos.
- C. Que los docentes en formación diseñen, apliquen y evalúen una SD acorde a los fondos de conocimiento e identidad detectados por medio de la HO.

Procedimiento:

- Grupo de estudio uno: relación de los FCI con la HO.

Se desarrollaron tres sesiones a modo de inducción sobre el tema de fondos de conocimiento e identidad.

Como resultado de este proceso se espera que los docentes en formación redacten un argumento que relacione la HO con los fondos de identidad. Para esta actividad se solicitó un reporte de lectura sobre los fundamentos teóricos de la HO (antología<sup>5</sup>). Este reporte servirá como insumo para relacionar la HO con las características de los fondos de conocimiento e identidad<sup>6</sup>. Dicha reflexión se entregará en formato electrónico.

- Grupo de estudio dos: desarrollo del guion de entrevista de la HO.

El guion de entrevista será enviado por mail, por cada uno de los alumnos. Los psicólogos-investigadores identificarán las preguntas más ajustadas a la coherencia de los fundamentos de los fondos de conocimiento e identidad. Posteriormente cada alumno recibirá un feedback.

- Grupo de estudio tres: elaboración de las HO con los alumnos de secundaria.
- Grupo de estudio cuatro: diseño de la SD con la incorporación de los conocimientos detectados.
- Aplicación de la SD.

### 3.2.5. *Post-test*

Objetivo: que los docentes en formación, en acompañamiento con el investigador, analicen el impacto de la SD tanto en los aprendizajes y competencias de los alumnos de secundaria como de sí mismos.

Propósitos:

- A. Evaluación de los aprendizajes producidos en los alumnos de secundaria.
- B. Evaluación de los aprendizajes producidos en los docentes en formación.
- C. Identificar las creencias del profesor en formación sobre las capacidades de aprendizaje de sus alumnos en relación a los fondos de conocimiento e identidad del alumno, su familia, su comunidad y la escuela.

---

<sup>5</sup> La antología se preparó en base a siete bibliografías que se consideran básicas en cuanto a los elementos conceptuales y metodológicos acerca de la HO. Para mayor detalle se puede revisar la bibliografía específica en el apartado de referencias.

<sup>6</sup> Bibliografía de apoyo: Esteban-Guitart, M., Subero, D., & Brito, L. (2015). The Incorporation of the Funds of Identity in an Open Center: The FIOCB Project. *REMIE - Multidisciplinary Journal Of Educational Research*, 5(1), 55-81. doi: <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2015.03>

- D. Discusión de los efectos producidos en el desarrollo de las competencias de aprendizaje (según lo señalado en los planes de estudio de la asignatura de historia, así como del perfil de egreso del estudiante de secundaria).
- E. Discusión de los efectos producidos en el desarrollo de las competencias de enseñanza según lo señalado en el perfil de egreso de la licenciatura en educación secundaria (1999), el plan de formación docente 2012 y las categorías de análisis integradas para el análisis.

Procedimiento:

- Aplicación de redes semánticas naturales.
- Desarrollo de un guion de observación de prácticas docentes.
- Desarrollo de relato “mi primera experiencia docente”.
- Análisis conjunto prácticas docentes en video.

### *3.2.6. Reflexión sobre los cambios en la práctica docente del docente en formación*

Propósito: que la academia de la LES-Historia de la Escuela Normal de Texcoco, en conjunto con el investigador, establezcan las reflexiones y conclusiones correspondientes acerca del fortalecimiento del proceso de formación inicial y del desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo en los estudiantes de secundaria.

Propósitos:

- a) Identificación de las competencias de aprendizaje y enseñanza fortalecidas.
- b) Reflexión de los efectos producidos en base a las orientaciones del modelo socio-constructivista, de la nueva ecología del aprendizaje y los fondos de conocimiento e identidad.

### *3.2.7. Presentación de conclusiones y propuestas (fase de cierre del primer ciclo).*

Objetivo: sistematización, análisis y presentación de resultados y conclusiones. Término del proyecto.

Propósitos:

- a) Presentación de los resultados del proyecto en la escuela normal Texcoco.
- b) Publicación y presentación, en revistas y foros académicos, de las conclusiones obtenidas, así como del recorrido de la experiencia.

## **3.1. Contexto de la investigación**

La investigación se enfoca al análisis de las prácticas docentes realizadas en la zona escolar S086 que abarca parte de los municipios de Atenco, Tezoyuca y Tequisistlan, al oriente del estado de México. Los participantes son 16 alumnos de tercer año de la LES-Historia, así como el profesor de la asignatura de prácticas y los profesores titulares de la asignatura de historia de las escuelas secundarias de práctica de la zona escolar S086. Las escuelas de prácticas se ubican en un enclave territorial rur-urbano. Sobre las expectativas educativas tenemos que la población no tiene fuertes perspectivas al respecto ya que en su mayoría busca concluir la secundaria para poder trabajar y sólo en pocos casos seguir con los estudios.

### **3.2. Participantes**

El foco de interés del proyecto son las prácticas de formación del profesorado que se desarrollan en las jornadas de acercamiento a la práctica escolar de los alumnos de tercer año de la LES-Historia de la escuela Normal de Texcoco. Las actividades de acercamiento a la práctica escolar, según el plan de estudios correspondiente (SEP, 1999), se desarrollan en los primeros seis semestres con una periodicidad de seis horas semanales. En el siguiente cuadro se especifican los participantes, la escuela secundaria de prácticas asignada a cada uno, se desatacan sus datos de registro, así como el número de grupos y alumnos.

Municipio	Localidad	Clave de centro escolar	Nombre de la escuela	Directora/director	Tipo	1	2	3	Profesores en formación
ATENCO	SANTA ISABEL IXTAPAN, ATENCO	15EES0518L Subdirección regional de educación básica Texcoco	OFIC. NO. 0332 "JOSE MARIA PINO SUAREZ"  MATUTINO  Supervisión escolar S086 Prof. Gustavo Rodríguez Alcántara	Ma. Del Rocío Castrejón Velázquez	SECUNDARIA GENERAL	3 143	3 137	3 125	-Pérez Velázquez Esau Jordan -Canales Hernández Giovanni -Álvarez León Mayra Elizabeth
ATENCO	SAN CRISTÓBAL NEXQUIPAYAC	15EES0902G Subdirección regional de educación básica Texcoco	OFIC. NO. 0590 "FRANCISCO VILLA" MATUTINO  Supervisión escolar S086 Prof. Gustavo Rodríguez Alcántara	Aidee Miriam Márquez Núñez	SECUNDARIA GENERAL	1 39	1 46	1 34	-Hernández López Aldahir
ATENCO	SAN SALVADOR ATENCO	15EST0053O Subdirección regional de educación básica Texcoco	E.S.T.I.C. NO. 0041 "TIERRA Y LIBERTAD"  MATUTINO  Supervisión escolar S086 Prof. Gustavo Rodríguez Alcántara	Juan Pablo Martínez Aguilar o Gabriela Ramírez Cruz	SECUNDARIA TÉCNICA	5 256	5 213	5 186	-Sánchez Rivero Blanca Imelda -Velázquez Elia Haycel -Canales Hernández Ivan -Rodríguez Vergara Cynthia Paola -Bracho Cruz Nimbe Andrea
ATENCO	SAN SALVADOR ATENCO	15EST0055M Subdirección regional de educación básica Texcoco	E.S.T.I.C. NO. 0041 "TIERRA Y LIBERTAD"  VESPERTINO  Supervisión escolar S086 Prof. Gustavo Rodríguez Alcántara	Lucia Xochitl Herrera Álvarez	SECUNDARIA TÉCNICA	1 22	1 37	1 29	-Ramos López David
TEZOYUCA	TEZOYUCA	15EES0091Z Subdirección regional de educación básica Texcoco	OFIC. NO. 0212 "BELISARIO DOMINGUEZ"  VESPERTINO  Supervisión escolar S086 Prof. Gustavo Rodríguez Alcántara	María Beatriz Hernández Hernández	SECUNDARIA GENERAL	1 35	1 31	1 33	

TEZOYUCA	TEZOYUCA	15EES1196Z Subdirección regional de educación básica Texcoco	OFIC NO 0716 "SOR JUANA INES DE LA CRUZ"  VESPERTINO  Supervisión escolar S086 Prof. Gustavo Rodríguez Alcántara	Marisol López Pedraza	SECUNDARIA GENERAL	1 37	1 40	1 27	-Herrera Nolasco Daniela Guadalupe
ATENCO	SAN SALVADOR ATENCO	15EES1590B Subdirección regional de educación básica Texcoco	OFIC NO 1060 "NUEVA CREACION"  MATUTINO  Supervisión escolar S086 Prof. Gustavo Rodríguez Alcántara	Raúl Javier Hernández Velázquez	SECUNDARIA GENERAL	1 52	1 51	1 36	-Acosta Pérez Dennisse Montserrat
	TEQUISISTLAN	15EES1649K Subdirección regional de educación básica Texcoco	OFIC. NO. 1107 "Miguel Hidalgo"  MATUTINO  Supervisión escolar S086 Prof. Gustavo Rodríguez Alcántara	Carla Erika Cabañas Dupotex		1	1	1	-Cruz Cerecedo Martha Andrea
TEZOYUCA	TEQUISISTLÁN	15EST0841B Subdirección regional de educación básica Texcoco	E.S.T.I.C. NO 0045 "JOSE MA. MORELOS Y PAVON"  VESPERTINO  Supervisión escolar S086 Prof. Gustavo Rodríguez Alcántara	Antonio Valencia Gutiérrez	SECUNDARIA TÉCNICA	1 54	1 57	1 25	-Nolasco Méndez Susana
ATENCO	SAN SALVADOR ATENCO	15EES1387Q Subdirección regional de educación básica Texcoco	OFIC NO 0939 "MARIANO RIVA PALACIO"  MATUTINO  Supervisión escolar S086 Prof. Gustavo Rodríguez Alcántara	Elvia Mendoza	SECUNDARIA GENERAL	2 o 3 ¿ 113	2 o 3? 114	2 79	-Zendejas Conde Norma Angélica -Dávila López Jesús Madeleim

### 3.3. Planificación y temporalización

ACTIVIDADES	AÑO	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC
<b>Participación en tutorías individuales (presenciales o virtuales) con el tutor de tesis.</b>	2015										X	X	X
	2016	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
	2017	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
	2018	X											
<b>Entrega de informe de seguimiento y actualización del plan de investigación.</b>	2016				X	X							
<b>Elaboración y revisión del marco teórico.</b>	2015										X	X	X
	2016	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	2017	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	2018	X	X	X	X	X							
<b>Elaboración de comunicaciones y participaciones en jornadas, encuentros, seminarios y congresos.</b>	2015												
	2016						X	X		X	X	X	X
	2017	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
	2018	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
<b>Elaboración del proyecto piloto</b>	2015	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Inmersión en el campo y confirmación de los participantes.</b>	2015	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
<b>Recogida de datos:</b>	2015												
- Grupo focales	2015	X	X	X	X	X	X						
- Inducción a la teoría de los fondos de identidad	2015								X	X	X	X	X
Elaboración de la secuencia didáctica	2015									X	X	X	X
<b>Análisis de los datos</b>	2015												
	2016	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	2017												
<b>Interpretación de resultados</b>	2016	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	2017	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Redacción de tesis y artículos divulgativos (1 publicación por año)</b>	2015												
	2016	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	2017	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Depósito de Tesis Doctoral</b>	2017											X	X
<b>Presentación y Defensa Oral</b>	2018	X	X										

## Referencias

- Alcoer, M., (1998) "Investigación acción participativa" en Galindo, J. (coord.), Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México, Pearson Educación.
- Anderson, T, & J., Shattuck. "Design-Based Research A Decade of Progress in Education Research?." Educational researcher 41.1 (2012): 16-25. <http://edr.sagepub.com/content/41/1/16.short>
- Barab, S., & Squire, K. (2014). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. The Journal of the Learning Sciences (13 (1)), 1-14.
- Barron, B. (2006). "Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective" en Human Development, 49, 193-224. [en línea] <http://www.karger.com/Journal/Home/224249> [accesado el 21 de mayo de 2014]
- Barron, B. (2010). Conceptualizing and Tracing Learning Pathways over Time and Setting. NSSE Yearbook, 109 (1).
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona, Paidós.
- Bustos Sánchez, A., & Coll Salvador, C. (2010). "Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis" en Revista mexicana de investigación educativa, 15(44), 163-184. [en línea] [http://scholar.google.es/scholar?q=bustos+y+coll+2010&btnG=&hl=es&as\\_sdt=0%2C5](http://scholar.google.es/scholar?q=bustos+y+coll+2010&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5) [accesado el 25 de diciembre de 2013]
- Castells, M., (1994) Nuevas perspectivas críticas en Educación. Barcelona, Paidós.
- Cole, M. & Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. In Salomon, G. (Comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires: Amorrortu,
- Coll, C. (2006). "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica" en Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). [en línea] <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html> [accesado el 12 de mayo de 2014]
- Coll, C. (2010a). "Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas" en Pensamiento Iberoamericano, 7, 44-66. [en línea] [http://www.psyed.edu.es/grintie/proGrintie/CC\\_2010\\_PensamientoIberoamericano.pdf](http://www.psyed.edu.es/grintie/proGrintie/CC_2010_PensamientoIberoamericano.pdf) [accesado el 6 de junio de 2013]
- Coll, C. (2013a). "El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje" en Aula de Innovación Educativa, feb, 31-36. [en línea] <http://www.grao.com/revistas/aula> [accesado el 23 de noviembre de 2013]
- Coll, C. (2013b) "La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación" en Rodríguez Illera, J.L. (Comp.) (2013). Aprendizaje y educación en la sociedad digital. Barcelona: Universitat de Barcelona. [en línea] <http://www.ub.edu/seasd/descarregues/> [accesado el 19 de marzo de 2014]
- Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. Revista de Educación, 346, 33-70.
- Coll, C. (2009a). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll Coords.), Calidad, equidad y reformas de la enseñanza (pp. 101-112). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Coll, C. (2009b). Los enfoques curriculares basados en competencias (ECBC) y el sentido de aprendizaje escolar. Congreso Mexicano de Investigación Educativa -COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, 21-25 de septiembre de 2009. Conferencia magistral.
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M<sup>a</sup> J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Engeström, Y. (1987) Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research [en línea], <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm> [accesado el 3 de enero de 2012]
- Engeström, Y. (1999). Expansive Visibilization of Work: An Activity-Theoretical Perspective. Computer Supported Cooperative. No. 8, 63-93.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. (2014). Funds of identity. A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20, 31-48. doi: 10.1177/1354067X13515934
- Esteban-Guitart, M. (2012a). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22, 173-180. doi: 10.1075/ni.22.1.12est.
- Esteban-Guitart, M. (2012b). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. REMA. Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 17(2), 51-64.

- Esteban-Guitart, M. (2014). Funds of Identity. In T. Teo (Ed.), *The Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer.
- Esteban-Guitart, M., Subero, D., & Brito, L. (2015). The Incorporation of the Funds of Identity in an Open Center: The FIOCB Project. *REMIE - Multidisciplinary Journal Of Educational Research*, 5(1), 55-81. doi: [en línea] <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2015.03> [accesado el 8 de diciembre de 2015]
- Garello, M. V., Rinaudo, M. C., & Donolo, D. (2011). Valoración de los estudios de diseño como metodología innovadora en una investigación acerca de la construcción del conocimiento en la universidad. *RED-DUSC, Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. Número 5, 1-34. Consultado el [9/04/15] en <http://www.um.es/ead/reddusc/5/garello.pdf>
- Giddens, A. (1997). *Política, sociología y teoría social: reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo*. Barcelona, Paidós.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós. Barcelona.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. In Chaiklin, S & Lave, J. *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu,
- Lave, J., y Wenger, E. (2003) *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago, pp.239.
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, C., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for reaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 32(2), 132-141.
- OCDE. (2010). *Competencias del siglo XXI para los aprendices del milenio en los países de la OCDE*. Paris: OCDE, Instituto de Tecnologías Educativas. [en línea] [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf) [accesado el 14 de junio de 2014]
- OECD. (2012). *Connected Minds: Technology and Today's Learners*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. [en línea] <http://dx.doi.org/10.1787/978926411101> [accesado el 9 de abril de 2014]
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Radzikhoskii, L.A., (1997) *Naturaleza social de la actividad: definiciones, fenómenos y mecanismos*. Escritos de psicología. No.1, pp. 31-38.
- Salomon, G. (2001). Introducción del compilador. In Salomon, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 11-22.
- Schön, D., (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (1999) "Plan de estudios. Licenciatura en Educación Secundaria" en *Red Normalista* [en línea], México, disponible en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/index.htm> [accesado el día 15 de enero de 2010].
- Subsecretaría de Educación Superior, (2011). "Reforma Curricular de la Educación Normal: licenciatura en educación primaria, licenciatura en educación preescolar, licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe. Documento base para la consulta nacional" en *Subsecretaría de Educación Superior/Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación*. [en línea] <http://vianete.files.wordpress.com/2011/03/reforma-esc-normal-2011.pdf> [accesado el día 6 de julio de 2014]
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo De Cultura Económica de Argentina.
- Tedesco, J. C. (2011). "Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI" en *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 31-47. [en línea] <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689938> [accesado el 19 de marzo de 2014]
- Vélez-Ibáñez, C. G., & Greenberg, J. B. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313-335.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica-Grijalbo.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente* (5ª edición). Barcelona.

