



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

COORDINACIÓN DEL PROGRAMA
EDUCATIVO DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

UNIDAD AJUSCO

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA
EN EL MARCO DEL PEP 2004.

T E S I S

PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADAS
EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A N:

Castañeda Barrera Ana Belén

Ruiz Medina Verónica

Tequianez Gutiérrez Maribel Ivon

ASESOR DE TESIS: JOSÉ JUÁREZ NÚÑEZ

MÉXICO, D.F.

MAYO 2008

AGRADECIMIENTOS

A LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL:

- ❖ Por abrirnos sus puertas para formarnos como profesionistas.
- ❖ Por otorgarnos el mejor regalo que se le puede dar a un ser humano “Formación, Educación y Sabiduría”.
- ❖ Por ser un recinto de aprendizajes y ser un espacio de superación profesional

TODOS LOS PROFESORES:

Que a lo largo de estos 4 años de carrera, compartieron sus enseñanzas, dedicación y entrega.

NUESTRO ASESOR:

Gracias por su tiempo, comprensión e interés en la realización de nuestra tesis, así, como el apoyo y ayuda que nos brinda.

NUESTROS SINODALES:

Gracias por haber aportado su valioso tiempo en la mejora de esta tesis.

NUESTRA FAMILIA:

Gracias, por el impulso que nos brindaron a lo largo de nuestra vida. Por su amor, apoyo y comprensión, la cual queremos compartir con ustedes.

CASTAÑEDA BARRERA ANA BELÉN
RUIZ MEDINA VERÓNICA
TEQUIANEZ GUTIÉRREZ MARIBEL IVON

ÍNDICE

Resumen	
Introducción.....	1
Planteamiento del problema.....	5
Justificación.....	8
Objetivos.....	12

CAPÍTULO I MARCO TEÓRICO

1. TEORÍAS IMPLÍCITAS

1.1 Teorías Implícitas, Realismo, Constructivismo y su Relación con el PEP 2004... 13	13
1.2 Características y Función de las teorías implícitas.....	17
1.3 Enfoque Psicológico y Social de las Teorías Implícitas.....	22
1.4 Teorías Implícitas y Teorías Científicas.....	24
1.5 Teorías Implícitas del Profesor.....	28
1.6 Aportaciones de Estudios sobre Teorías Implícitas.....	32

2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

2.1 Realismo.....	34
2.2 Implicaciones Psicopedagógicas.....	37
2.3 Constructivismo.....	38
2.4 El Constructivismo en la Psicología Educativa.....	42
2.5 Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje.....	46
2.6 Implicaciones Psicopedagógicas.....	50

3. MODELO DE COMPETENCIAS

3.1 Definición de Competencias.....	53
3.2 Aprender Competencias.....	56
3.3 Enseñar Competencias.....	57
3.4 Las competencias en Preescolar.....	58

4. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004

4.1 Propuesta Educativa.....	60
------------------------------	----

4.2 Propósitos.....	61
4.3 Campos Formativos y Competencias.....	63
4.4 La Organización del Trabajo Durante el Año Escolar.....	69
4.5 Evaluación.....	73

CAPÍTULO II METODOLOGÍA

Tipo de Investigación.....	75
Sujetos.....	75
Escenario.....	75
Instrumentos.....	75
Programa de Intervención	
Taller: Reflexión de la Práctica Docente.....	78
Procedimiento.....	78

CAPÍTULO III ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Análisis de Resultados.....	80
Conclusiones.....	92
Bibliografía.....	95

Anexo 1

Cuestionario inicial (Pretest).....	100
Cuestionario Final (Postest).....	100

Anexo 2

Entrevista semi estructurada.....	106
-----------------------------------	-----

Anexo 3

Taller: Reflexión de la práctica docente.....	107
---	-----

Anexo 4

Mapa de Competencias.....	109
---------------------------	-----

Anexo 5

Formato de registro anecdótico.....	119
-------------------------------------	-----

RESUMEN

Esta propuesta muestra la necesidad de que las educadoras analicen y reflexionen sobre su práctica docente a partir de conocer y comprender por un lado, los fundamentos teóricos que le subyacen al Programa de Educación Preescolar 2004, y algunos principios psicopedagógicos presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en este nivel educativo. Para ello, se diseñó y aplicó un taller dirigido a educadoras que laboran en este nivel escolar.

A lo largo de las 11 sesiones que componen este taller, se discutieron y se analizaron junto con las educadoras las concepciones que éstas tienen sobre lo que significa ser maestro, alumno, enseñar, aprender y evaluar. Para lograr la reflexión sobre dichos aspectos, se utilizó como estrategia la contrastación de principios epistemológicos correspondientes a las cosmovisiones Realista y Constructivista, con el fin de mostrar que el nuevo modelo parte de conceptualizaciones diferentes a las que normalmente asumen las educadoras.

Durante la experiencia, se observó que ellas lograron identificar que a su práctica docente le subyacen enfoques mecanicistas, en las cuales no hay una toma de conciencia reflexiva que impiden su apropiada implementación en el aula y que al ser examinadas durante el taller, mostraron serias desventajas ante modelos psicopedagógicos actuales como los generados bajo principios constructivistas o de competencias.

Al final del proceso se pudo observar que en la mayoría de ellas se iniciaron procesos de reflexión y confrontación con su forma de pensar y actuar en el aula, llegando incluso a proponer nuevas formas de planear y desarrollar contenidos.

INTRODUCCIÓN

En el marco de la reforma de la educación preescolar en México, entendida como aquellas grandes transformaciones que surgen desde un plano macro-político-legal y que pretenden innovar a los componentes principales del sistema educativo (fines, objetivos, programas, planes, medios, procedimientos de evaluación en diferentes niveles), desde la Educación Preescolar a la Educación Superior, el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004) es el puente efectivo que une la innovación curricular (un cambio cualitativamente importante, que afecta parcial o totalmente un currículo con el propósito de mejorar su adecuación a las necesidades detectadas) y la reforma, con aportes significativos y transformadores.

Resultado de ello es el Programa de Educación Preescolar 2004, que sin embargo, a pesar de las primeras versiones e implementaciones sugeridas desde el 2002, se ha encontrado en las educadoras* aún ciertas dudas en la comprensión del enfoque que subyacen a este programa, así como en peculiaridades que implican su implementación en el aula, ya que ellas consideran que este programa es una más de las tantas propuestas que se hacen en este nivel. Sin embargo, una revisión detallada del mismo nos lleva a detectar que estamos ante una propuesta diferente, ya que la manera en cómo se propone llevar a cabo la acción educativa en el programa actual muestra recientes aportaciones (como modelo de competencias sustentado desde un enfoque constructivista que se ha venido presentando en las diferentes disciplinas relacionadas con el estudio de la educación (Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, Epistemología).

De ésta forma, presentamos nuestro interés en el ámbito de la educación Preescolar, interviniendo en la comprensión de esta innovación curricular, el enfoque que le subyace así como el modelo que se propone desarrollar y su relación con la práctica educativa.

* A lo largo de trabajo nos referiremos al término “Educativa”, por ser ellas quienes conforman la gran mayoría de educación preescolar.

Es aquí donde la Psicología Educativa, comienza a tomar forma buscando alternativas que le permitan a la educadora adquirir y desarrollar procesos esenciales en función de este enfoque, así como detectar factores que impiden la comprensión del mismo y su apropiada implementación, siendo este último aspecto parte de los problemas que afronta la psicología, por ello es que como psicólogas educativas consideramos que parte del problema radica en que no hay una toma de conciencia reflexiva de lo que se plantea en este modelo y que por lo tanto no se concibe la forma en como ser llevada la práctica docente a partir del mismo, pudiendo deberse a que las educadoras de acuerdo a su experiencia ya cuentan con modelos y creencias con las cuales se han acostumbrado a desarrollar su trabajo y que si bien no son las mejores, son las que mejor les han funcionado de acuerdo a sus ideas.

Lo anterior marca la necesidad de buscar alternativas que apoyen a la educadora en identificar y comprender bajo que principios (teorías implícitas) han desarrollado a lo largo de los años su práctica docente y qué elementos se requieren actualmente reflexionar para llevar a cabo esta nueva propuesta; motivo por el cual hemos elegido diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención que permita presentar a la educadora estas perspectivas a partir del diseño de un marco teórico que consolide y determine las actividades necesarias para realizarlo, a partir de ello es que se presentan cuatro ejes fundamentales que guían esta investigación como son:

1. El presentar el papel que juegan las teorías implícitas en la creación de conceptos y su influencia en el desarrollo de la práctica docente y vida cotidiana, así como su función psicológica en la naturaleza de estas concepciones incitando a las educadoras a reflexionar desde dónde es que ellas conciben las teorías con las que vienen trabajando su práctica docente.
2. El conocimiento de dos grandes teorías (Realismo y Constructivismo) que lleven a la educadora a identificarse en alguna de ellas después de haber reflexionado sobre sus teorías implícitas.

3. Al identificar bajo que teorías se encuentra fundamentada su práctica docente, la educadora reflexionará acerca del referente epistemológico que subyace al PEP 2004 como lo es el modelo de competencias, dando a conocer su origen y significado desde el cual se desprende el modelo, así como su función dentro del ámbito educativo.
4. Como último punto se mostrarán las características, semejanzas y diferencias que identifican al PEP 2004 desde su postura constructivista con el PEP 1992, así como las implicaciones psicopedagógicas que pretende trabajar este modelo, desde el constructivismo y presentando de esta forma que el contenido que muestra este nuevo modelo debe de trabajarse de forma diferente al anterior.

Por ello, se ha decidido retomar estos elementos teóricos como apoyo en la realización de algunas actividades en el taller que permitan a las educadoras reflexionar en relación a su desempeño en el aula, para compartir y debatir sus diferentes posturas en torno a cómo es qué han venido concibiendo su práctica docente. Por el lado metodológico, se ha buscado un método que se ajuste a nuestro problema de investigación que esté orientado a describir e interpretar los fundamentos epistemológicos que las educadoras tienen (implícita o explícitamente) de su práctica en el aula y si estos fundamentos son coherentes con el enfoque que subyace al programa.

Para el análisis de datos se utilizará un análisis cuantitativo “ji- cuadrada” en el que se trabajará con el diseño y aplicación de preguntas cerradas (ver anexo 1) que se aplicaron antes y después del taller con la finalidad de comparar los resultados que se dieron al inicio y término del mismo, observando de esta manera si se ha iniciado un proceso de reflexión en torno al quehacer docente.

Con el análisis cualitativo se propone una técnica de análisis comparativo por medio de la descripción e interpretación, que es una de las opciones que mejor se adapta a

nuestra investigación, ya que de ellas se extraerán categorías que revelen reflexiones de vital relevancia y que apoyen al análisis de datos, en el proyecto identificaremos qué bases epistemológicas han venido trabajando las educadoras en el aula, su relación con el actual programa de educación preescolar y finalmente obtener una comparación que nos guíe a saber si se inició el proceso de reflexión en torno a estas teorías.

Finalmente, reconocemos que un taller como el que se propone no es la solución a la problemática que se vive en el ámbito educativo, pero sí ofrece una alternativa a las inquietudes mencionadas, recalcando que pretende ser el inicio de muchas otras acciones que se pueden derivar posteriormente; lo importante es partir de lo que realmente preocupa el proceso de formación docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El ser humano al encontrarse en diferentes contextos va interpretando su conducta, decidiendo y actuando ante diversos problemas que se le presentan cotidianamente, tomando en cuenta aquellos elementos que obtuvo dentro del ámbito familiar (emocionales) y los que ha adquirido en la escuela (conocimientos académicos). Dos contextos con mediaciones cognitivas, sociales y culturales que le permiten al sujeto construir representaciones de la realidad en la que se encuentra inmerso, entenderla y actuar sobre ella. Estas representaciones se elaboran a partir de la experiencia y se organizan en teorías implícitas, las cuales van construyendo la forma de interpretar su realidad.

Interpretar la realidad desde una representación personal es hablar de teorías implícitas, Rodrigo y Marrero 1993, Pozo 1992 y Claxton: (1995) las definen como construcciones individuales y colectivas. Dichas teorías son elaboradas desde las experiencias sociales, de la información, del conocimiento, de los modelos de pensamiento adquiridos y transmitidos por medio de la tradición cultural, la educación y la comunicación social, para posteriormente construir una realidad propia a partir de este acto, de esta forma, es cómo, se va elaborando el conocimiento del sujeto, el cual le permite ir conceptualizando las cosas que se encuentran a su alrededor, dando como resultado que valla estableciendo su postura en torno a todo aquello que concibe como real.

En el ámbito educativo, lo que concierne a esta investigación, nuestro objeto de estudio son precisamente la función que tienen estas teorías con las cuáles el profesor va desarrollando su práctica, ya que como agente principal en la acción educativa la utilización de sus teorías implícitas llega a impactar la relación con sus alumnos al momento de compartir su conocimiento Rodrigo y Marrero (1993).

Las propuestas educativas actuales y las reformas recientes plantean nuevos desafíos para los docentes. Por un lado se amplía la gama de decisiones que los docentes deben tomar, ya que cada vez más tienen que decidir sobre los contenidos

curriculares para sus clases, las formas más relevantes para presentar tales contenidos, la secuenciación y criterios para su evaluación, entre otros aspectos. Por otro lado, el trabajo docente se va conceptualizando de manera más compleja, pues se espera que profesoras y profesores sean capaces de dar respuestas adecuadas y respetuosas a la diversidad en sus aulas de clase y de sus escuelas, que sean capaces de aprender aprendizajes significativos y de generar cambios metodológicos que redunden en la construcción de aprendizajes de calidad para todos sus estudiantes.

Esta complejidad del trabajo docente invita a reconceptualizar el rol de los mismos. Los nuevos desafíos educativos requieren de una visión distinta del docente, invitándole a dejar atrás el papel de ejecutor mecánico de acciones diseñadas y dictadas por autoridades educativas para ver al profesor como un tomador de decisiones en la escuela y el aula que, además, participa activamente en las decisiones sobre el diseño e implementación de políticas educativas. De este nuevo docente se espera que sea reflexivo en su quehacer que sea innovador y creativo al enfrentar los desafíos del aprendizaje, que sea asertivo en su práctica cotidiana; que guíe en el conocimiento y que sea capaz de trabajar en equipo con otros docentes en proyectos educativos escolares con objetivos comunes y lineamientos psicopedagógicos compartidos.

De ahí, la importancia del éxito o fracaso de las innovaciones educativas, dependa en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen y dan forma a los cambios propuestos, ya que todo sujeto cuenta con un bagaje de experiencias, creencias y representaciones que le llevan implícitamente a formar un estilo propio, en este caso como docente definiendo el mundo que le rodea, compartiéndolo y mostrándolo desde su postura siendo o no congruente con el programa que se le pide llevar a cabo. Concluyendo, la manera en que estos procesos mediadores operan depende de lo que los docentes piensan, sienten y hacen de sus concepciones acerca de diferentes dimensiones de lo educativo.

Así, esta investigación tiene como finalidad apoyar aquella necesidad de cambio en la práctica educativa, pues a pesar de los esfuerzos que se han realizado en los programas de actualización docente, nos percatamos que estos no han logrado aún su efectividad. Por ello consideramos necesario iniciar en los docentes una reflexión, partiendo de la identificación y comprensión de sus teorías implícitas para que se percaten desde donde está fundamentado su quehacer educativo, llevándolas a identificar y analizar la teoría constructivista que sustenta al PEP 2004 y si ésta se relaciona con su actual práctica dentro del aula; lo que nos permite plantear y abordar nuestro problema de investigación de la siguiente forma:

¿Un programa de intervención dirigido a docentes favorece el desarrollo de una teoría constructivista sobre el PEP 2004?

JUSTIFICACIÓN

Actualmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) se ha encargado de presentar innovadoras formas de elevar la calidad educativa en todos los niveles, generando acciones como la iniciativa aprobada por el Congreso de la Unión, Haciendo obligatoria la educación preescolar y con ello la renovación del programa curricular, que juntos a partir del programa de educación preescolar 1992 que establece temas generales como contenidos educativos, en torno a los cuáles se organiza la enseñanza y se enfatiza los conocimientos que los alumnos deben aprender; el Programa de Educación Preescolar 2004 se encuentra enfocado a la adquisición de competencias, teniendo como propósito fundamental “Desarrollar en el niño preescolar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas” PEP (2004).

Junto con ello la SEP ofrece al magisterio programas de actualización permanente, que consisten en fomentar el desarrollo profesional de los maestros, asegurando una oferta de formación continua, variada, flexible y congruente con los propósitos educativos; sin embargo, podemos percatarnos que el PEP 2004 no ha sido capaz de alcanzar esos propósitos al no lograr impactar, en el sentido de elevar los procesos de actualización docente, prueba de ello, es que tan sólo el ciclo escolar pasado 2004-2005, según Actualización (2005) 1 061 806 maestros participaron en los Talleres Generales de Actualización en 26 entidades de la República Mexicana, de los cuáles: el 20% pertenecen al nivel preescolar.

Partiendo de esta necesidad, la subsecretaria de educación básica y normal (SEByN) en coordinación con docentes, directivos y técnicos de la educación preescolar realizaron un análisis acerca de la situación en éste nivel educativo, y las necesidades de cambio tanto en práctica educativa, como escuela y aula, que se encuentran publicados en “Diálogos sobre la educación preescolar” SEP (2004), dando como resultado los siguientes puntos a tomar en cuenta para la realización de dichos programas:

SISTEMA EDUCATIVO

Incongruencia entre contenidos curriculares y mecanismos de actualización.

Falta de estrategias para la actualización y capacitación de educadoras.

Desconocimiento de los aportes recientes, en relación, con el desarrollo de los niños tanto en docentes como directivos.

Desconocimiento del enfoque actual.

ESCUELA

Falta de difusión y proyección de los propósitos del preescolar.

Falta de capacitación y actualización para ejercer el cargo, lo cuál se debe a las siguientes circunstancias; apatía por parte de las educadoras, resistencia al cambio, falta de tiempo entre otros.

Cursos de actualización que no responden a las necesidades de las educadoras.

Incongruencia entre la capacitación y los propósitos del nivel preescolar

AULA

Diversas interpretaciones de las educadoras hacia el programa educativo tanto en la educación preescolar como en otros niveles ya que se observa una amplia variedad interpretaciones con respecto al programa y por consecuencia variedad de prácticas educativas.

Existencia de grupos numerosos.

Prácticas docentes sin intencionalidad educativa centradas en el entretenimiento y prioridad hacia actividades manuales y desatención a procesos cognitivos de los niños.

Uso de una única metodología

Actitudes docentes que dificultan la creación de un clima de trabajo adecuado como; falta de compromiso, visión estereotipada del trabajo y al no reconocimiento de su función profesional.

Lo anterior, muestra deficiencias que creemos no sólo se presentan en este nivel, pero que son de importancia en esta investigación, rescatando los siguientes puntos como sustento en relación a las dificultades que se presentan en la práctica docente, para una adecuada implementación del PEP 2004.

- Una falta de congruencia en los contenidos del taller, en relación a la que los mismos instructores no han comprendido el enfoque y los propósitos de este nuevo modelo.
- Desconocimiento del enfoque actual por parte de las educadoras y de los instructores.
- Resistencia al cambio.
- Una desorientación entre el programa anterior y el actual, ya que el educador fue formado bajo una concepción de ser maestro, alumno, aprender, enseñar y evaluar que no es congruente con los fundamentos epistemológicos que a este enfoque le subyace.

Partiendo de estas problemáticas, surge el interés de intervenir en el ámbito docente dentro de este nivel educativo presentando como propuesta de intervención un taller, que guíe al docente en la reflexión sobre su práctica, utilizando la estrategia del conflicto cognitivo partiendo de sus concepciones para confrontarlas con situaciones conflictivas que le permitan reflexionar, según Pozo (2001) “ se requiere de una acumulación de conflictos que provoquen cambios cada vez más radicales en la estructura de sus conocimientos”.

Se eligió la propuesta de un *taller*, porque se considera de acuerdo con Maya (1996) “Una alternativa importante que permite superar muchas limitantes de las, maneras tradicionales de desarrollar la acción educativa; facilitando la adquisición del conocimiento por una más cercana inserción en la realidad y por una integración de la teoría y la práctica”. De esta forma se invita a los docentes a participar como protagonistas en la creación de su propio proceso de aprendizaje comparando, analizando y comprendiendo el enfoque que le precede al PEP 2004.

Dentro de esta Propuesta *reflexión de la práctica docente en el marco del PEP 2004*, se desarrollarán los siguientes puntos:

- Análisis y reflexión de manera colectiva sobre la teoría en la que se sustenta la práctica docente de los participantes en el taller.
- Diferenciar los fundamentos epistemológicos de los paradigmas: realismo y constructivismo.
- Deducir las implicaciones psicopedagógicas (ser maestro, alumno, enseñar, aprender y evaluar) para cada uno de los paradigmas anteriores, como elementos principales en la práctica docente.
- Asociar la práctica docente de los participantes con alguno de los paradigmas revisados.
- Conocer los fundamentos teóricos de las propuestas psicopedagógicas generadas desde la perspectiva constructivista en el PEP 2004.

Con lo anterior, se espera provocar en los docentes una reflexión de lo que han venido desarrollando en su práctica, por medio de la comprensión e identificación bajo la cual está sustentado el PEP 2004, ya que los cursos de actualización, por una parte, además de no ser suficientes, no responden a las necesidades de los docentes, no logrando conquistar sus necesidades específicas, implicando un amplia variedad de prácticas educativas que dificultan el reflexionar, analizar y comprender los requerimientos que este enfoque necesita para su adecuada implementación.

Por lo anterior y para llevar a cabo la investigación se propone trabajar los siguientes objetivos:

GENERAL:

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención para favorecer la teoría constructivista en los docentes de educación preescolar.

ESPECÍFICOS:

-Analizar y describir los fundamentos epistemológicos de los docentes de preescolar, antes y después de aplicar el programa.

-Diseñar y aplicar el programa de intervención que permita a los docentes:

a) Reflexionar sobre el papel de las teorías implícitas en la formación de distintas teorías. Asimismo ubiquen y reflexionen sobre sus fundamentos epistemológicos en las que sustentan su práctica docente antes y después del programa.

b) Conocer los fundamentos de la teoría constructivista desde la cual se enmarca la nueva propuesta del PEP 2004.

CAPÍTULO I

1. TEORÍAS IMPLÍCITAS

1.1 TEORÍAS IMPLÍCITAS, REALISMO, CONSTRUCTIVISMO Y SU RELACIÓN CON EL PEP 2004

La humanidad ha llegado a un punto difícil en su historia, donde nuestra forma tradicional de ver el mundo y de cómo mejorarlo no ha tenido resultados. Ya que, se ha vuelto tan complejo a medida que la sociedad busca diversas maneras de dar respuesta a los acontecimientos que suceden, como ejemplo tenemos la ciencia y tecnología presentando cada vez mejoras en sus respectivos campos. Estos desarrollos se están modificando sustancialmente en nuevos conceptos, principios, leyes y procedimientos que apenas hace algunos años se consideraban completamente válidos y que actualmente han tenido que ceder el paso a nuevas construcciones; por lo tanto día a día así se modifica nuestra concepción sobre la naturaleza del mundo que nos rodea y que casi siempre seguimos recurriendo a soluciones que siguen surgiendo, sólo de nuestro sentido común.

En el ámbito educativo, se presenta la necesidad de crear nuevas reformas curriculares para solucionar problemas académicos, sin embargo, estas reformas son cada vez menos eficaces pues existe una serie de factores que demuestran que la educación es precaria y con resultados negativos, radicando principalmente en el proceso enseñanza-aprendizaje, la difícil formación docente así como la motivación y actualización que se les proporciona, como consecuencia de ello el docente continúa aplicando la misma tradición educativa de años atrás, debido a que la mayoría de ellas generan una representación de ser maestro, alumno, enseñar aprender y evaluar desde supuestos implícitos, fomentada más a partir de sus experiencias cotidianas que de las investigaciones en el campo de la educación, lo que trae como resultado que los docentes en un principio no sean conscientes de las problemáticas que esto trae en cada uno de sus actos.

Por ello es importante dar a conocer las características y origen de las teorías implícitas en el desarrollo de su vida cotidiana y práctica docente, ya que de ellas se

derivan elementos que muestran la manera en cómo el docente adquiere los conceptos que principalmente enseña en clase. Considerando la identificación y conocimiento de estas teorías esperamos facilitarle al docente el identificarse en alguna de las teorías (forma de ver el mundo), las cuales se presentan más adelante.

A medida que el docente vaya tomando conciencia de estas concepciones con que cuenta comprenderá, que en muchos casos no es posible seguirlas sosteniendo porque han sido ampliamente rebasadas por el propio desarrollo educativo y científico. De acuerdo a esto, es necesario que los procesos reflexivos y *meta reflexivos* se realicen desde un análisis comparativo de dos teorías, es decir, cómo se adquieren y desarrollan estos conocimientos de la *realidad que rodea al sujeto*, con las cuales nos vamos enfrentando ante diversas situaciones día a día

El sujeto en busca de interpretar su mundo, ha construido su conocimiento por medio de la adaptación al medio ambiente que se encuentra, ordenando sus experiencias y relacionándolas con aquellas teorías que por regla están establecidas en un mundo, el cual es llamado realidad, es aquí donde surge la teoría realista sustentando que, *el conocimiento que se adquiere del mundo es en su totalidad real sin excepción alguna y que por lo tanto no existe conciencia de lo que hacemos, porque estamos acostumbrados, a ver la realidad tal cuál es* Watzlawick (1994).

Este fundamento sostiene que existe una realidad exterior independiente al sujeto que conoce, única y aprensible, propicia en los integrantes de la sociedad que la avala, una serie de creencias conformadas por categorías, certidumbres, relaciones que permiten concebir al mundo con existencia independiente, como si las cosas tal y como las conocemos hubiesen existido antes de ser descubiertas por nosotros, un mundo que aunque se muestra tal como es, puede llegar a ser conocido, dejando a la ciencia y tecnología los instrumentos y procedimientos para lograrlo.

Esta manera de percibir al mundo ha alcanzado a todos los contextos de nuestra sociedad, presentándose particularmente en el ámbito educativo, ya que es el docente quien a través de su conocimiento pone en juego sus interpretaciones, experiencias

individuales y sociales para crear actividades que pueda aplicar en el aula, generando de esta manera implicaciones psicopedagógicas (ser maestro, alumno, enseñar, aprender y evaluar) que va adquiriendo y manipulando sin hacer un previo análisis y reflexión sobre el origen de su práctica.

Es así como esta teoría realista ha venido formando un papel importante en la práctica educativa, más no suficiente porque no ha solucionado las problemáticas en torno a la enseñanza y aprendizaje en el aula, ya que se sigue bajo el engaño de poder aprender la realidad del mundo tal cual es (objetiva y concreta), sin lograr más que seguir creando sujetos limitados de poder inventar realidades.

Como alternativa a esta problemática surge un nuevo enfoque de conocimiento llamado “constructivismo” aportando una forma diferente no sólo de ver el mundo, sino también de trabajar dentro del aula. El *constructivista*, se abre paso sustentando una tesis que es incompatible con el *realismo*, al sostener que esa realidad exterior no sólo no es posible llegar a conocerla, sino que toda esa imagen tan estable y sólida que actualmente tenemos no son más que realidades construidas, modelos de la experiencia humana que no reflejan al mundo que nos rodea sino que lo construyen; esta teoría al igual que la anterior se presenta desde un nivel epistemológico, mostrando así la imposibilidad de conocer esa realidad exterior tal cual es; para esta investigación las explicaciones que actualmente tenemos en particular sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje son construcciones o modelos que han mostrado ser funcionales unos más que otros, nada más.

Mostrando de esta forma que no existe una teoría específica para enseñar o aprender los conocimientos, el constructivismo nos da una opción diferente para afrontar aquellas necesidades educativas que se han presentando en la actualidad, dando como resultado retomar esta propuesta como base para desarrollar nuevos modelos y programas en los diferentes niveles educativos, en México y otros países, entre ellos el Programa de Educación Preescolar 2004 que presenta un modelo de competencias con características constructivistas, teniendo como objetivo desarrollar competencias y habilidades, por lo que se ha incluido un apartado de ello para que

los docentes comprendan que estos conceptos tienen un fundamento constructivista y que no puede seguirse trabajando de la misma forma que el programa anterior.

Desde estas perspectivas epistemológicas, se propiciará en el programa de intervención una serie de descripciones, comparaciones, discusiones, y *meta reflexiones* que se esperan provoquen en el docente el inicio de una reflexión, moviendo esquemas largamente contruidos, igualmente, se pretende iniciar la construcción de nuevas conceptualizaciones desde diversos referentes que le permitan al docente presentarse como facilitadores del aprendizaje, al alumno como constructor de conocimientos y al contenido de la disciplina que enseñan como construcciones de la experiencia humana que posibilitan la conformación de un mundo más viable, pero sólo eso.

A medida que se provoque en el docente revisar sus concepciones y su quehacer cotidiano en el aula, se pretende que vayan detectando diferencias entre su práctica actual y la nueva propuesta del PEP 2004, guiándole en la reflexión e inicio de una modificación en sus teorías implícitas, tomando conciencia e iniciando una búsqueda de nuevas formas enseñanza, con las cuales diseñe y maneje sus implicaciones psicopedagógicas sin antes reflexionar en ellas (teorías implícitas) y el fundamento epistemológico desde la cuál pretenden realizarlas.

1.2 CARACTERÍSTICAS Y FUNCIÓN DE LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

Comenzamos este apartado considerándolo como base para la comprensión de los temas que se presentarán más adelante, ya que consideramos importante señalar desde dónde es que el sujeto parte para ir creando su conocimiento; y comentar acerca de sus teorías implícitas es una forma de saber cómo la construcción de ese conocimiento acerca del mundo se origina a partir de teorías implícitas con *experiencias, creencias y representaciones* que permiten al sujeto a lo largo de su vida crear diferentes teorías y métodos, llevándole a conceptualizar sus conocimientos y por lo tanto dominarlos de acuerdo a esta información, la cual llamaremos “Teorías Implícitas”; permitiéndonos más adelante especificar las características que de ellas se desprenden, para interpretar las teorías que serán presentadas y su función dentro de la práctica docente como mediadoras en la comprensión de las implicaciones psicopedagógicas (concepción de ser alumno, maestro, enseñar, aprender y evaluar) que desempeña el profesor dentro del aula.

Primero se presentarán diferentes conceptos desde los cuales se definen las teorías implícitas, posteriormente se comentarán dos enfoques dedicados al estudio de dichas teorías (psicológico cognitivo y social), las similitudes y diferencias que surgen de estas teorías con las teorías científicas, el papel que juega el docente en la identificación de ellas y la presentación de algunos aportes que se han derivado en relación a este tema.

En psicología es importante conocer cómo los sujetos construyen su conocimiento, perciben y dan significado a las cosas que lo rodean, de ahí es donde surgen diversos tipos de investigaciones, entre ellos las teorías implícitas, las cuáles muchos investigadores han tomado como base para realizar diversos estudios en el ámbito educativo concerniente a los docentes con el fin de comprender su práctica educativa y así buscar diferentes alternativas para mejorarla Juárez, Carrasco y Montes: (2004).

El término *teoría* se define como: las ideas que tienen las personas sobre las cosas y los sucesos. En psicología se habla de teorías del profesor y teorías del alumno Benlloch, (1997). Este trabajo se concretará en las teorías implícitas del profesor por medio de la reflexión en su práctica, guiándole en la identificación y comprensión de sus teorías implícitas con las cuáles han venido creando su trabajo sin ser conscientes de las mismas.

Las teorías implícitas son construcciones que requieren de aspectos biológicos, sociales y representacionales. Es así como el individuo cuenta con un sistema cognitivo para efectuar intercambios sociales, donde el conjunto de saberes culturales se representan en dicho sistema Rodrigo: (1997).

Estas teorías han sido llamadas de distintas maneras: teorías ingenuas, teorías espontáneas, teorías causales, teorías intuitivas, teorías personales y son conexiones entre unidades de información aprendidas tácitamente por asociación, a partir de experiencias en el seno de grupos sociales Rodríguez y González: (1995). Son utilizadas por los individuos para buscar explicaciones y soluciones inmediatas a problemas. Es decir, las teorías implícitas orientan nuestra conducta, por medio de diferentes formas Pozo, Puy, Pérez, Sanzy Limón: (1992).

Estas teorías se presentan cuando interpretamos un suceso, predecimos el comportamiento de alguien y tomamos decisiones, son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimientos de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de las acciones. Asimismo, son productos culturales que proporcionan a los individuos un significado compartido de la realidad Rodrigo: (1993).

De acuerdo a lo anterior, el ser humano se desenvuelve en un contexto cultural y social, lo que le permite generar teorías que le guíen en la interpretación de su realidad, observando de esta forma, cómo el comportamiento del individuo se ve influenciado por dichas interpretaciones que, por una parte utilizará para sobrevivir y

por otra determinarán el valor simbólico y los constructos sociales, que éste le va asignando cada vez que absorbe una nueva experiencia, sin dejar de lado el importante proceso cognitivo que se le suma.

Claxton (1995) señala que nuestra percepción es interpretativa e hipotética, no respondemos de acuerdo cómo son las cosas, sino cómo las vemos, es decir, a partir de nuestra experiencia. De tal forma que las teorías están diseñadas para realizar un trabajo concreto o satisfacer una necesidad

Del mismo modo, la mayoría de los aprendizajes que adquiere el ser humano son implícitos y se generan espontáneamente a partir de las diversas situaciones que vive cotidianamente, al mismo tiempo le permite entender y enfrentar la realidad que le rodea. Estos aprendizajes implícitos dan lugar a las teorías implícitas que difícilmente son verbalizadas y determinan su comportamiento frente a la vida León: (1990). Por ello es que las teorías implícitas no son precisas, exactas y universales, pues se generan en la vida cotidiana, adquiriendo la cualidad de utilidad y eficacia para explicar y predecir un fenómeno social de acuerdo al contexto donde surgen; además las teorías implícitas también pueden ser contradictorias entre sí Rodrigo: (1997).

Por otra parte diversas investigaciones presentan la idea de que las personas utilizamos las teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir, controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones, siendo producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también teniendo un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa Pozo y Gómez (2001).

Se menciona que estas teorías tienen un *carácter teórico* en tanto son representaciones de naturaleza abstracta, estable y, en cierto grado, independientes del contexto. Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la

conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (Pozo, 2001; Rodrigo: (1993)

Son *implícitas* en tanto son inaccesibles a la conciencia y no pueden convertirse en modelos mentales. El carácter explícito o implícito de estas teorías se vincula con el nivel funcional de las representaciones, es decir de acuerdo al nivel de conocimiento y creencias que tenga el sujeto (Rodrigo: (1993).

En el nivel de *conocimientos*, las personas utilizan las teorías de manera declarativa para expresar verbalmente ideas sobre un dominio, reflexionar o discriminar entre varias de ellas. Surgen ante demandas de tipo teóricas y permiten al sujeto acceder a puntos de vista alternativos. Son acciones epistémicas que sirven para modificar nuestra relación cognitiva con el mundo para comprenderlo.

En el nivel de las *creencias*, las personas utilizan las teorías para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones, surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo; sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo. En síntesis podemos decir que el nivel de conocimientos está marcado de una manera explícita; en cambio el nivel de creencias permanecen implícitas o inaccesibles a la conciencia (Rodrigo, Rodríguez y Marrero: (1993).

En el mismo sentido (Pozo (2001) diferencia entre las *acciones pragmáticas* basadas en representaciones implícitas y simbólicas y que sirven para predecir o controlar lo que sucede en el mundo y las *acciones epistémicas* sirven para cambiar la relación del sujeto con el mundo a través de los cambios de sus representaciones.

Las formas de representar las teorías varían de acuerdo a la necesidad y los contextos de uso. Esto explica lo que (Pozo y Rodrigo: (2001) denominan “variabilidad cognitiva intrasujeto e intersujeto. Lo que indica, que las personas dan respuestas diferentes ante una misma tarea presentada de diferentes formas o en diferentes

momentos o con metas diferentes, es decir, se activan diferentes representaciones cuando cambia el contexto y las personas representan la realidad desde un único punto de vista (creencia) o perspectivas diferentes (conocimientos).

De acuerdo a ello, se puede percibir que existen representaciones diferentes para entender un mismo concepto, debiéndose a la variedad de escenarios socio-culturales en los que participan los sujetos a través de intercambios comunicativos y discursos, sin embargo, los parámetros mentales son los que permiten gestionar dicha flexibilidad representacional en las situaciones sociales.

Esto no permite afirmar que dicha variabilidad tiene sus límites, sobre todo en personas que pertenecen a un mismo grupo; en tanto las representaciones se construyen en escenarios socio-culturales y formas de interacción social, las personas con experiencias similares elaboran visiones hasta cierto punto compartidas y convencionales Rodrigo: (1993).

El estudio de las teorías implícitas ha sido abordado en varias investigaciones con diferentes enfoques, pero en su mayoría han sido presentados desde una perspectiva de la cognición individual, sin embargo no se descartan los enfoques fisiológico, cultural y social, como agentes de gran importancia para el origen y desarrollo de estas. A lo que finalmente se podría decir que las teorías implícitas se definen como representaciones individuales basadas en el cúmulo de las experiencias personales, pero que se van obteniendo a través del contacto con la cultura y sociedad que rodea al sujeto.

1.3 ENFOQUE PSICOLOGICO Y SOCIAL DE LAS TEORIAS IMPLICITAS

Enfoque Psicológico

En el transcurso del tiempo diversas corrientes psicológicas han intentado explicar cómo el ser humano elabora su pensamiento. La Psicología cognitiva representante en esta área de estudio, considera al individuo como único agente responsable del proceso de construcción de su propio conocimiento. De acuerdo a esto, la psicología cognitiva tiene como tarea fundamental, estudiar, analizar y comprender los procesos mentales del ser humano; teniendo como objetivo principal entender la conducta humana y conocer la manera en que las representaciones mentales de los sujetos influyen en la forma de ver e interactuar con el mundo, concibiendo esto como un bagaje de conocimientos donde no solo se cumple con la función informativa sino además que representa un marco conceptual que guía sus mecanismos de comprensión, atribución, preedición, planificación de su conducta y la propia acción Rodrigo (1993)

En este sentido, el estudio de las teorías implícitas no es la excepción y se han creado diversas investigaciones con la misma finalidad, “la de obtener elementos que den respuesta a estas particularidades, ya que las concepciones que sostienen las personas sobre determinados aspectos de la realidad componen una entidad representacional cuyas características y propiedades conviene abordar” Rodrigo, Rodríguez y Marrero: (1993).

Definiendo este enfoque es necesario el identificar al sistema cognitivo como el conjunto de funciones psicológicas que permite adquirir información respecto a hechos externos, ya sea por medio de los órganos sensitivos o bien, a través de la elaboración de la información adquirida. Por lo tanto desde este enfoque de la psicología y de acuerdo con Rodrigo, Rodríguez y Marrero: (1993) definiremos a las teorías implícitas como: “Representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción”.

Enfoque Social

Desde los aportes de este enfoque, la propia concepción de teoría implícita incluye de manera determinante la influencia social entendida desde dos formas distintas: primera, que las teorías son representaciones individuales construidas sobre la base de experiencias adquiridas, en entornos sociales; segunda forma, el proceso de construcción se debe mediatizar por formas culturales de interacción social, propiciadas por una determinada sociedad, es decir mediante prácticas o actividades culturales que se llevan a cabo en formatos de interacción social, estas prácticas se caracterizan por:

- A) Estar definidas socio-culturalmente.
- B) Suponer acciones dirigidas y metas.
- C) Aplicar sistemas de conocimiento y una determinada tecnología transmitidos socialmente Rodríguez, Rodríguez y Marrero: (1993).

En el transcurso de estas actividades las personas van construyendo su conocimiento con un grado de elaboración conceptual muy variable, desde experiencias emocionales puras hasta las elaboraciones de argumentos y reflexiones, un ejemplo de ello; es la forma en que los sujetos construyen su visión particular de la vejez, economía y de la delincuencia, entre otros. Aunque estas concepciones reflejan visiones más o menos intelectualizadas sobre la realidad, no suelen ser fruto de un aprendizaje formal, sino de un acopio de experiencias obtenidas en los intercambios con el entorno social. Realizando así representaciones organizadas y aisladas que forman parte de un modelo representacional sobre las teorías intuitivas, las cuales deberían considerarse como representaciones organizadas de conocimiento y no como un conjunto de ideas aisladas. El enfoque psicológico y social son modelos de interpretación donde cada uno por su parte aporta características que complementan mejor la información sobre el origen y funcionamiento de estas teorías implícitas, que le permiten al sujeto dar significado a lo que le rodea.

1.4 TEORÍAS IMPLÍCITAS Y TEORIAS CIENTÍFICAS

El conocimiento empírico trae como resultado procesos cognitivos e interacción social, de esta manera es como el individuo forma representaciones de la realidad. Las teorías implícitas son la combinación de la elaboración personal y social, por lo tanto es interesante contrastarlas con las teorías científicas.

Rodríguez y Marrero: (1993) mencionan que uno de los aspectos claves en la construcción del conocimiento, se crea mediante procesos de aprendizaje predominantemente espontáneo, es decir, que gran parte de las perspectivas de las personas sobre la realidad no se aprenden sólo en la escuela, sino por el contrario se construye a partir de actividades o prácticas culturales. Sin olvidar también que la diferencia existente entre las teorías científicas e implícitas de las personas pueden tener versiones incompletas y un poco simplificadas acerca de la realidad que además, están inaccesibles a la conciencia.

Las teorías implícitas y su significado surgen como una extrapolación de la actividad realizada por un científico a la realizada por una persona de la calle (León: 1990), estas teorías poseen características similares así como diferentes, porque las teorías implícitas son características de los sujetos novatos en un área y difieren de las teorías mantenidas por los expertos (teorías científicas), ya que el desarrollo cognitivo, como el aprendizaje científico o profesional pueden concebirse como un proceso de cambio de las teorías personales implícitas por teorías explícitas y científicas.

Las diferencias que existen entre estas dos teorías de acuerdo con J. Pozo y Gómez Crespo: (2000) reside en la forma en que están estructurados los conceptos. En las teorías científicas se utilizan esquemas o estructuras conceptuales que se acercan a los esquemas operatorios, mientras que las teorías implícitas se centran en estructuras conceptuales más simples, que se utilizan para interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar el comportamiento, por lo tanto se opone a los esquemas formales de las teorías científicas.

Las teorías que construye el hombre de la calle están implícitas, es decir que no disponen de una formulación verbal y sistemática, por lo tanto los argumentos que contienen son implícitos y sin especificar, además de que las ideas que las componen se caracterizan por su incoherencia e inconsistencia sin que sean conscientes de ellas. Por otro lado las teorías científicas se fundamentan en las reglas sociales de la ciencia, cuentan con una formulación verbal explícita y sus argumentos se estructuran lógicamente caracterizándose por la coherencia y consistencia que representan estas teorías. Rodrigo, Rodríguez y Marrero: (1993).

Otra característica que determina las diferencias entre las teorías científicas y teorías implícitas consiste en que, en las científicas se presenta la exactitud que cada una ofrece, por medio de procesos rigurosos en un laboratorio, el científico aprende intencionalmente, fragmentando y dosificando su conocimiento a través de la experimentación, intentando dar solución a los diversos problemas que el hombre enfrenta y al mismo tiempo dichas soluciones den respuesta a otras problemáticas, siendo para él necesario manifestar sus teorías a la comunidad científica.

Por otra parte en las teorías implícitas el sujeto enfrenta la realidad, aprendiendo ocasionalmente en contextos espontáneos y cotidianos sin preverlo, obteniendo beneficios a corto plazo debido a que soluciona sus dificultades de manera inmediata y no sigue procedimientos de indagación exhaustivos que le impliquen invertir más tiempo y esfuerzo, no siendo necesario dar a conocer sus teorías al menos que se le sea solicitado Rodrigo: (1993).

A continuación se presenta un cuadro comparativo de las diferencias entre las teorías científicas e implícitas.

Teorías Implícitas	Teorías Científicas
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Son implícitas. ❖ Son incoherentes. ❖ Son específicas. ❖ Son inductivas (verifican). ❖ Se basan en una causalidad lineal y simple. ❖ Buscan la utilidad. ❖ Mayor reflexión y autoconocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Son explícitas. ❖ Son coherentes. ❖ Son generales. ❖ Son deductivas (falsación). ❖ Se basan en una causalidad múltiple y compleja. ❖ Buscan la “verdad”.

(Fuente Pozo, Pérez y Sanz, 1991, 9)

Por otra parte Reif y Larkin: (1994) examinan y comparan los distintos objetivos principales tanto de la vida cotidiana como de la ciencia. El objetivo de la vida cotidiana es vivir una vida satisfactoria a través de la predicción y explicación de fenómenos físicos y biológicos que observan comúnmente en su propio entorno, a partir de esto su propio conocimiento se va construyendo de manera espontánea.

El objetivo de los científicos es lograr predecir y explicar correctamente conocimientos teóricos especiales que les permitan realizar inferencias respecto a los diversos fenómenos a partir de un número mínimo de premisas, cabe señalar que en esto radica la comprensión de su realidad.

Asimismo existe una gran diferencia en los requisitos que ambos ámbitos (cotidiano y científico) necesitan para alcanzar los objetivos antes mencionados. En el ámbito cotidiano se puede hacer uso de distintos tipos de conocimiento en diferentes contextos adecuadamente sin que exista una coherencia generalizada y rara vez son excesivamente precisos, por lo que comúnmente carecen de una gran cantidad de

inferencias precisas; mientras que en el ámbito científico es necesario generalizar sus inferencias para aplicarlas a la predicción de diversos fenómenos evitando caer en contradicciones, por eso es necesario que todo conocimiento sea preciso y especificado.

Las teorías implícitas desde esta perspectiva pueden considerarse como la activación del conocimiento previamente adquirido por los individuos para responder a las demandas de la realidad, de acuerdo con Pozo citado en Rodrigo: (1994)” ya no se trata de adquirir conocimientos o sustituirlos por otros más elaborados, sino sobre todo de aprender a activar esos conocimientos en los contextos adecuados”. Estas concepciones no son más que el resultado de una mente o un sistema cognitivo que intenta dar sentido no sólo a la relación de objetos físicos que existen sino también a las relaciones sociales y culturales que aparecen en torno a los objetos, por ello no es raro que sea difícil terminar con estas concepciones ya que conforman una gran parte de nuestro sentido común e incluso de nuestra tradición cultural.

En relación a sus semejanzas las dos se ven influenciadas por el ámbito social, adquiriendo y desarrollando conocimientos, habilidades y herramientas previamente establecidas. Asimismo las dos posturas se caracterizan por la necesidad de comprender, predecir y tener control de la realidad, se rigen por conceptos y relaciones que vinculan dichos conceptos con cierto grado de coherencia y consistencia. La diferencia se marca en el momento en que existen incoherencias e inconsistencias de las teorías implícitas, por el hecho de ser implícitas tienden a persistir sin percatarse de ello; contrariamente a lo que sucede con las teorías científicas que por el hecho de ser explícitas permiten predecir y corregir incoherencias e inconsistencias Rodrigo: (1993).

Finalmente, las teorías científicas o implícitas, muestran siempre aspectos distintos del contexto, no son una verdad y pierden fuerza con el paso del tiempo. Las teorías no se pueden refutar, dirigen y limitan la atención de algún problema en concreto. Son

casi siempre incompletas porque destacan y seleccionan ciertas particularidades de la realidad. Claxon: (1995)

1.5 TEORÍAS IMPLÍCITAS DEL PROFESOR

Los docentes tienen un papel protagónico en la educación, pues son ellos los encargados de materializar los objetivos de política educativa y guiar el aprendizaje de sus alumnos.

Colaborar con los docentes para enfrentar nuevos desafíos requiere necesariamente dirigir nuestra atención a aquellos procesos de sensibilización y reflexión que guíen a estos actores en la comprensión de las problemáticas que se enfrentan día a día en el aula.

El docente tiene un rol que exige diversas aptitudes, actitudes y conocimientos. En la docencia se emplean e integran conocimientos sociales y culturales que el profesor ya posee como persona, lo que implica la apropiación de contenidos disciplinarios y de teorías pedagógicas, así como la cantidad de elementos afectivos y sociales Partido: (2003). Con relación a su pensamiento, es necesario penetrar en su ideología de teorías y creencias que determinan cómo él da sentido a su práctica docente Fernández: (2001). Además las teorías implícitas y/o creencias de los docentes representan un amplio cúmulo de conocimientos que poseen y afectan sus decisiones en el aula Jáuregui et al: (2004).

Con esto pretendemos demostrar que los estudios de las teorías implícitas en profesores, buscan explicar la estructura de las implicaciones psicopedagógicas que intervienen en el aula (enseñar-aprender-evaluar-alumno-maestro). El profesor posee conocimientos que va adquiriendo durante su formación pedagógica, al igual que otros conocimientos que son resultados de sus experiencias continuas sobre aspectos variados Marrero. (1993). Cuando se conoce la forma de cómo los docentes teorizan y formulan principios explicativos (teorías implícitas) de su práctica se puede identificar,

cuál es el modo en qué piensan sobre su trabajo, cuáles son los principios que median estas implicaciones y el conocimiento práctico del docente Juaregui et al. (2004).

Entonces, las teorías implícitas capacitan al profesor para atender abundantes situaciones a las que se enfrentan, entre ellos el trabajo que presenta dentro del aula. Partido (2003) comenta, que las teorías implícitas y las creencias sirven para reducir la necesidad de procesamiento de información, para que el profesor cuente con un patrón de comportamiento que permite resolver problemas a través de rutinas. Las rutinas son comportamientos interiorizados, generados por los propios profesores como consecuencia de su práctica profesional. Las rutinas desarrolladas por cada profesor hacen que existan diferencias entre unos y otros docentes a la hora de desempeñar su práctica. La experiencia docente permite al profesor adquirir conocimiento práctico y de ese modo generar rutinas que le funcionen.

Para este estudio la experiencia docente es el cúmulo de conocimientos adquiridos a través de la práctica. Dicha experiencia condiciona las interpretaciones de las situaciones que se presentan al llevar a cabo el currículo y por lo tanto la forma de intervenir, siendo que los docentes son quienes a través de sus experiencias siguen utilizando el método que les resulta más satisfactorio a lo largo de su práctica, consideramos que cada grupo tiene formas distintas de aprender y que la basta información que tienen los profesores del currículum no es solo un problema de interpretaciones pedagógicas, sino también de esas desviaciones de los significados. Significados que muchas veces son adquiridos explícitamente durante su formación y otros más mediante experiencias continuas.

Asimismo, consideramos que de acuerdo con Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) las teorías implícitas no se transmiten, sino que se construyen personalmente en el seno de grupo; por tanto, se trata de una construcción personal directamente relacionada con el contexto en el que se produce.

El estudio de las teorías implícitas de los profesores pretende básicamente, explicar la estructura latente que da sentido a sus principios psicopedagógicos en la mediación del docente con el currículum. Las concepciones de los docentes sobre la educación, qué es ser maestro, alumno, qué es enseñar, aprender y evaluar, llevarán a estos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, diseñar planes de trabajo, seleccionar libros de texto, materiales, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

Desde el punto de vista de Rodríguez y Marrero: (1993) estas teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaboradas y transmitidos a través de la formación y la práctica pedagógica, lo que quiere decir que, estas construcciones son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que pueden referirse a situaciones teóricas, prácticas, personales o sociales, que desde otros puntos de vista, se viene denominando pensamiento práctico o teorías epistemológicas, con la diferencia de que las teorías implícitas se apoyan en la mente de carácter socioconstructivista.

A partir de ello se puede mencionar que no es fácil separarse de estas teorías, sino que es necesario mencionar la importancia que estas teorías implícitas juegan en las concepciones del docente como dice Marrero. (1993) “el docente es concebido como mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural por el significado que este le asigna al currículum así como también al conocimiento que transmite y las actitudes que tiene hacia el conocimiento”.

Entonces, de acuerdo a esto es necesarios que, para que surja una adecuada comprensión y manejo del currículum las teorías implícitas se hagan explícitas para poder reflexionar sobre ellas y cambiarlas, ya que la posibilidad del cambio de estas teorías se ven incrementadas al establecer numerosos contactos sociales que influirían en la argumentación sobre el tema al que se refiere la teoría y la reflexión sobre ésta, hasta generar su reestructuración y construcción social (Pozo 1999).

Por ello es importante para este proyecto, mencionar la importancia del proceso de iniciar una reflexión en el docente por medio de sus teorías, pues de esta manera es él quien tomará conciencia bajo que referentes teóricos ha desarrollado su práctica dentro del aula.

De esta manera es como presentamos la necesidad de que los docentes reflexionen sobre su práctica docente (experiencia), pues de esta manera comprenderán y se identificarán con alguna de los dos fundamentos epistemológicos que se presentarán más adelante, como señala Rodrigo, Rodríguez y Marrero: (1993) “Las teorías implícitas permiten a los profesores interpretar la realidad, ya que son en buena medida los principales interpretes del currículo, de las innovaciones, de los intercambios académicos, sirven de base de conocimiento en el procesamiento de la información y constituyen un marco de referencia y de programas de acción”.

Hasta aquí se han presentado las características, desarrollo y función de las teorías implícitas, su importancia, influencia y relación con la práctica docente, siendo necesario presentarlo para fines de este estudio, ya que su principal propósito es el de reflexionar sobre el constructivismo en la cual se encuentra sustentado en PEP 2004; y para ello es necesario primeramente, analizar la base de las teorías implícitas con las que se van creando estos fundamentos epistemológicos, señalando ciertas restricciones que imponen estas teorías, las cuales tienen que ver con principios subyacentes, que indican desde dónde se debe de comenzar a reflexionar para provocar una mejor comprensión, análisis y posteriormente una identificación y/o cambio de teorías.

Estos principios son: epistemológicos, ontológicos y conceptuales. Los epistemológicos se refieren a supuestos implícitos sobre las relaciones entre nuestro conocimiento y el mundo, sobre la naturaleza del conocimiento y sus procesos de adquisición y cambio; los ontológicos, remiten al tipo de entidades desde los que se interpreta el conocimiento y los conceptuales refieren a formas de estructuración y organización de los conceptos de la teoría.

1.6 APORTACIONES DE ESTUDIOS SOBRE TEORÍAS IMPLÍCITAS

Los estudios sobre las teorías implícitas muestran amplias aportaciones metodológicas. A continuación, se presentan algunas investigaciones en las que se estudian las teorías implícitas en diferentes dominios de la realidad citados por, Rodrigo, Rodríguez y Marrero: (1993) que dejan ver los distintos campos de investigación.

El primero es un estudio titulado *“las teorías implícitas infantiles sobre los seres vivos”*, donde Arnay: (1993) explica los procesos implicados en la construcción de las creencias infantiles acerca de los seres vivos.

Por otra parte Triana: (1993), realiza el estudio de *“Las teorías implícitas de los padres sobre la infancia y el desarrollo”*, Investigación relacionada a la concepción de los padres acerca de la infancia.

Finalmente, el estudio más relevante de las teorías implícitas con respecto a la docencia es el que presenta Marrero: (1993) sobre *las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. En su artículo, explica la estructura de enseñanza, la mediación docente ante el currículo, el valor de los contenidos, las propuestas del currículo y las condiciones de trabajo del docente. Lo anterior conducirá al profesor a interpretar, decidir y actuar en la práctica educativa, reflejándose en la selección de textos, adopción de estrategias de enseñanza, evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, entre otros aspectos.

Estos estudios demuestran que las teorías implícitas dan pauta a la acción de los sujetos. De tal manera que el análisis de las ideas, creencias de los profesores resulta importante en el proceso educativo. Pues a través de las teorías implícitas subyacentes de la práctica docente, se toman decisiones y pueden facilitar un posible proceso de cambio Carretero: (1991).

Gómez (1993) señala que los recientes estudios del pensamiento del profesor asumen que éste es el sujeto que guía y orienta su conducta a través de sus creencias.

Las investigaciones presentadas demuestran que a partir del estudio de las teorías implícitas los sujetos retoman una acción. De acuerdo con Rando y Menges citados por Gómez: (2000) la mayor parte del tiempo, los docentes no están conscientes de sus teorías implícitas hasta que se enfrentan a una dificultad y las explicitan. Pero éstas, guían las acciones de su propia conducta. Las conclusiones de los estudios señalan que el conocimiento se conforma por la cultura y el ámbito social, así como las experiencias y aprendizajes de los individuos en la interacción cotidiana. Las creencias son aspectos relacionados con la construcción y reelaboración de experiencias de contenido adaptadas a las necesidades inmediatas y resolutivas, dirigidas a una acción.

Los individuos transfieren la cultura a través de las interacciones con su medio social más cercano. Por lo tanto las creencias son entendidas como teorías implícitas, además cumplen una doble función: sirven como representación del mundo social para poder interpretarlo y cumplen una función activa en el procesamiento de la información al realizar inferencias. Para el estudio de las creencias en relación con los procesos cognitivos, Triana: (1993) señala la conveniencia de continuar en la búsqueda de nuevas conexiones en este ámbito y en otros rubros.

Es importante mencionar el estudio y papel que juegan las teorías implícitas en la docencia, ya que son los profesores (as) quienes se encuentran frente al grupo, interpretando diferentes programas y desarrollando un sin número de estrategias y actividades que diseñan de acuerdo a su adquisición de teorías sea implícita o explícitamente, las cuáles de una o de otra forma recaerán en alguna de las dos cosmovisiones que se presentan más adelante, en base a la forma de concebir y transmitir su realidad en el momento de desempeñar su trabajo.

2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

2.1 REALISMO

El ser humano en su desarrollo evolutivo, como parte del proceso de adaptación al medio ambiente ha intentado construir una estructura mental que le permita ordenar sus experiencias y así establecer relaciones con las cuales se sienta seguro, dando forma a su mundo el cual independientemente del tiempo y contexto él llama realidad.

Es a esto que desde ya siglos atrás se le viene denominando como fundamentación o teoría realista, que ha venido tomando influencia en la sociedad creada, influyendo en el desarrollo del hombre y en su búsqueda ambiciosa de lo objetivo, real y verdadero desde diferentes ámbitos, viviendo únicamente con interpretaciones y con imágenes, que aceptamos ingenuamente como objetivamente reales. Aquí es necesario plantear desde dónde es que concebimos el término de realidad ya que de acuerdo a ello es como se determina la forma en que vemos y aplicamos nuestros conceptos ante el mundo.

Con respecto a la idea de conocer nuestra realidad, algunos autores opinan al respecto como lo es el matemático, físico y cibernético austriaco Heinz Von Foerster: (1991) que estima que una ilusión peculiar de nuestra tradición occidental reflejada en la noción de que la objetividad, consiste en pretender que las propiedades de un observador no entran en la descripción de sus observaciones. Este autor, a quien se reconoce como el principal inspirador del *constructivismo radical*, de acuerdo a la expresión acuñada por Ernst von Glasersfeld citado por Watzlawick y Krieg: (1994), afirma que: “La objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador”.

Es así que la relación entre el mundo y nuestra percepción de él es por naturaleza, de índole incierta ya que se basa en la experiencia previa, pues de ésta se vale para explicar la diferencia entre lo que vemos y la realidad física. Cualquier cosa que un ser humano percibe o concibe, es necesariamente, el resultado de los modos y medios de percepción y concepción de ese ser humano.

En términos generales de acuerdo con Watzlawick (1994) en el devenir cotidiano, los hombres no son conscientes de estos procesos de construcción de realidad. La epistemología del sentido común se asienta firmemente en la suposición de que la realidad existe en forma independiente de toda influencia humana. Con orden, con sentido y con estabilidad, lo que permite que sea accesible y predecible para todo aquel que razona correctamente.

Para identificar mejor desde donde es que se edifica esta teoría Glasersfeld citado en Watzlawick :(1994), da a conocer dos postulados que muestran claramente los principios que caracterizan al realismo:

- ***Que un mundo completamente estructurado existe independientemente de cualquier ser humano cognoscente que lo experimente.***
- ***Que el ser humano tiene la tarea de descubrir cómo es ese mundo real y su estructura.***

De acuerdo a lo anterior, encontramos que el realismo tiene su origen en las teorías implícitas y aspectos socialmente ya establecidos como reales.

Partiendo hacia el problema de esta investigación, en educación, esto se asemeja y lo podemos observar claramente en el modelo educativo tradicional; debiéndose principalmente a que la acción educativa se continúa impartiendo de igual forma que sus inicios, como si nada hubiese ocurrido a su alrededor y como si la búsqueda de la verdad que hasta ahora se ha presentado fuera simplemente satisfactoria.

De acuerdo a lo anterior, Pozo (2000) menciona que los docentes conciben que el proceso enseñanza y aprendizaje se debe a una representación de la realidad que puede ser considerada como realista desde sus dos vertientes, ya sea ingenua o interpretativa. De esta manera percibimos que la fundamentación que subyace a la

práctica docente en su mayoría actualmente prefiere asumir una postura realista, por una parte sosteniendo un *realismo interpretativo* que describe el necesario avance y estudio de la ciencia para así tener la posibilidad de conocer al mundo tal cual es; por otra parte otros cuantos docentes consideran que el mundo es simplemente como se percibe, lo cual es interpretado como *realismo ingenuo*; teoría que da la oportunidad de justificar los medios por los cuales el educador busca lograr que el alumno aprenda lo que se le enseña, de acuerdo a sus procedimientos y métodos, creyendo que su forma de enseñanza es un proceso adecuado para ellos. “En educación se tiene una idea equivocada de que la aplicación de diferentes pruebas, exámenes u instrumentos son la técnica efectiva que permiten identificar que tanto el alumno a logrado o no aprender, en torno a la realidad de las cosas que le rodean de acuerdo con diferentes enfoques” Juárez y Juárez: (2002).

La importancia de mencionar el realismo surge de la necesidad de presentar a los docentes elementos que le permita entender que nuestro actuar por el mundo, en particular en su profesión, se encuentra regida por elementos que han introyectado a lo largo de su desarrollo como individuos y que estos elementos corresponden a una visión específica, es decir una forma de concebir la realidad y los elementos que utilizamos para validar ese conocimiento por medio de diferentes alternativas, ya que los sujetos a lo largo de su vida se les forma dentro de una sociedad donde se cree en la existencia de una *realidad* exterior, objetiva e independiente al sujeto que conoce, posible de ser aprendida, y mostrando de esta forma que la mayoría de nuestras conductas se van moldeando bajo estos principios, teniendo su origen desde hace más de XVII siglos.

Esta forma de ver al mundo ha impregnado en todos los contextos de nuestra sociedad, presentándose particularmente en el ámbito educativo generando implicaciones psicopedagógicas que el profesor adquiere y manipula sin hacer un previo análisis o reflexión sobre el origen de su práctica; por esto creemos que es necesario el analizar, reflexionar y comprender acerca de estas implicaciones que el

docente día a día en su acción educativa lleva a la práctica, ya que son componentes esenciales de estudio en esta investigación.

2.2 IMPLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS

Retomando a Rodrigo: (1997) podemos definir en educación las implicaciones psicopedagógicas que sustenta el realismo (cuadro 1).

IMPLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS	
CONCEPTO	DEFINICIÓN REALISTA
MAESTRO	El docente como fuente, control, transmisor y evaluador competente del conocimiento, siendo experto y administrador de la cultura objetiva.
ALUMNO	Como un ser todavía inmaduro que debe limitarse a ser receptor de los contenidos transmitidos por el mundo adulto y experto. Se basa en el acto de transmitir por parte del profesor o de otra fuente de conocimientos, productos, concretados en conocimientos previamente elaborados.
ENSEÑAR	Es un proceso que permite transformar el pensamiento, es decir adquirir conocimientos socialmente acumulados que se adapten a sus estructuras sociales y culturales.
APRENDER	El aprendizaje consiste en transferir el conocimiento desde el exterior al interior del alumno. Es decir el conocimiento es reflejo ó copia de las características y propiedades del mundo real tal y como es.
EVALUACIÓN	Procedimiento mediante el cuál es posible detectar el grado del apropiación del aprendizaje saber como se aprendió.

Cuadro 1

Es así como el realismo ha venido jugando un papel importante en el desarrollo de la práctica educativa, más no suficiente porque no ha solucionado las problemáticas en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, ya que se sigue bajo el engaño de poder aprender la realidad del mundo tal cual es o en su lugar hacer uso de las reglas científicas que le den esta posibilidad, pero todo esto sin lograr más que seguir creando sujetos limitados de inventar realidades.

Desde otro punto de vista, diversos estudios ofrecen como alternativa un nuevo enfoque de conocimiento llamado “constructivismo” que ofrece una forma diferente no sólo de llevar la acción educativa dentro de la aula si no también de ver el mundo.

2.3 CONSTRUCTIVISMO

En este apartado, se muestra al constructivismo como la creación del conocimiento, que tiene su origen desde los presocráticos e influyendo, de alguna manera, en ciertos pensadores que han hecho análisis y afirmaciones detalladas que llevan a concluir su inclinación hacia la misma.

El constructivismo por una parte se ha dedicado a estudiar la relación entre el conocimiento y la realidad sustentando que la realidad se define por la construcción de significados individuales provenientes de la co-construcción del individuo con su entorno, donde la capacidad para imitar o reconocer literalmente la realidad resulta inexistente, contando únicamente con la construcción de modelos de proximidad a consecuencia de procesos de comunicación oral o gráfica que los individuos establecen entre sí, donde el lenguaje resulta ser instrumento medio y consecuencia de los actos de conocimiento, representar y transformar la vida social. Es así como el objeto de conocimiento se relativiza e impregna de significado inherente a su observador, quien lo apropia y lo convierte en su acto cognoscitivo – referencial Tryphon y Vonèche: (2000).

Centrar nuestra atención en el sujeto cognoscente, supone descubrir quién conoce y qué conoce, esclareciendo la naturaleza de la relación cognoscitiva, sus propiedades y procesos intervinientes que el constructivismo logra realizar desde la ciencia de la psicología, mientras que fundamentar sus postulados implica revisar sus antecedentes histórico-filosóficos para luego poder valorar su aplicabilidad actual en los procesos de enseñanza y aprendizaje en campos interdisciplinarios del conocimiento.

Entre estos antecedentes se encuentran a los sofistas como los primeros en identificar diferencias en el conocimiento de la realidad atribuibles a condiciones perceptivas, indicando así carencias de naturaleza absolutas en el saber. En esta línea del pensamiento, se presenta a Protágoras quien argumentó además que los seres humanos, al no contar con experiencias similares no pueden otorgar universalidad a la realidad. Zubiría (2004)

Le sigue Descartes quien se enfoca a la estructura cognoscitiva y su funcionamiento, mencionando que el ser humano puede conocer sólo aquello que construye con sus actos inteligentes retomando a Constance y Janice citados en Zubiría : (2004); Complementando a ello Kant demuestra en los siglos XVIII y XIX que en la actividad del sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento no es ajeno al sujeto, si no que su existencia y creación esta en las formas de actividad humana, donde la objetividad queda condicionada a la capacidad de inteligencia.

Sin embargo, fue Marx quien da sentido a estas aportaciones, estableciendo que los cambios en la materia se generan por la actividad humana como producto de aquellas operaciones y modificaciones mentales en períodos de tensión progresiva.

A pesar de esta trayectoria el pensamiento histórico – filosófico hasta el siglo XVIII se había orientado en la importancia de las diferencias individuales en la adquisición y transformación del conocimiento de la realidad, fue hasta los siglos XIX y XX cuando se gesta el escenario apropiado para la interdependencia grupal relativa a los procesos de razonamiento y decisión en la actividad humana con la teoría del

consenso de Durkheim, quien indicó que la existencia social , al preceder a la comunicación individual, resulta ser marco para el aprendizaje de significados, reglas y símbolos propios de la convivencia social, donde el lenguaje es instrumento y función social del acto cognoscitivo respecto a la regulación de supuestos morales y valores que procuran una continuidad a la vida grupal e individual. Finalmente, esta postura filosófica de Durkheim se complementa con la teoría de la actividad de Marx Webwer, quien señaló que la sociabilidad y significatividad del acto cognoscitivo se logran en la medida en que los significados, intenciones y sentimientos son compartidos para la misma actividad Gallego: (2001).

Como, se ha mencionado, el constructivismo desde sus inicios también se ha encargado del estudio del conocimiento del sujeto y cómo es que éste se va encargando de la construcción de una realidad pero desde un enfoque diferente a lo que presenta la cosmovisión realista.

Actualmente, es difícil hablar con la misma ingenuidad de una realidad objetiva, independiente del observador, igual para todos, anterior a la experiencia como la plantea el realismo. Desde esta otra opción se muestra lo contrario: la realidad aparece como el producto de nuestras percepciones y del lenguaje como el resultado de la comunicación entre las personas, se construye socialmente, la ingenuidad epistemológica ha quedado acorralada y ya no es posible seguir sosteniendo una teoría del conocimiento, según la cual el papel del conocimiento es reflejar lo que de cualquier modo se encuentra allí, fuera de nosotros.

Entonces, el constructivismo desde esta forma se presenta como el modelo que mantiene una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es sólo un producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, el constructivismo no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, construcción que se realiza con los esquemas que la persona ya posee y que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

El mundo desde este fundamento no es otra cosa que la construcción de un observador, cualquier investigación cuidadosa respecto de una observación determinada, remite inevitablemente a las cualidades del observador y sus interacciones con otros observadores. La clásica distinción entre sujeto y objeto no se sostiene. La objetividad ha quedado sepultada, la realidad es un resultado cuya autoría es atribuible a los propios seres humanos, ahora cada persona fabrica su propio mundo y cuenta con los mismos derechos para reclamar validez, por lo tanto no le es posible establecer una verdad generalizada.

Entonces, el constructivismo propone la imposibilidad de conocer esa realidad exterior tal cual es como se mostró anteriormente, ahora el sujeto tiene un papel de constructor del mundo a partir de su experiencia; en educación que es lo que nos concierne, todas las explicaciones que actualmente tenemos en particular sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje son construcciones o modelos que han mostrado ser funcionales unos más que otros, pero sólo eso y no ofreciendo conclusiones intactas de la naturaleza de los procesos educativos.

Para comprender mejor esta teoría Glassersfeld citado en Watzlawick (1994) presenta los siguientes postulados que identifican una perspectiva constructivista:

- ***El conocimiento no se recibe pasivamente, ni a través de los sentidos, ni por medio de la comunicación, sino que es construido activamente por el sujeto cognoscente.***
- ***La función de la cognición es adaptativa y sirve a la organización del mundo experiencial del sujeto, no al descubrimiento de una realidad.***

Los constructivistas son aquellos que aceptan ambos principios, donde el conocimiento se construye como un proceso activo en el que el sujeto se adapta a su propia experiencia. No es un proceso de adaptación a la "realidad", pero, si un

proceso de adaptación a lo que la experiencia dice que no es. El conocimiento se puede ver como un "modelo" de la experiencia y este modelo va cambiando a medida que la experiencia muestra que hay partes de él que no son correctas, lo que conocemos son entonces las restricciones que nos impone la experiencia, cambiamos nuestro modelo cuando hay algo en él que no concuerda con nuestras experiencias.

A partir del constructivismo, recientemente se han podido plantear nuevos modelos curriculares en todos los niveles educativos, entre ellos la educación basada en el desarrollo de competencias que presenta una opción abierta en el sentido de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo la posibilidad de una nueva vía para abordar el tema de las relaciones entre el conocimiento, la teoría y práctica educativa.

2.4 EL CONSTRUCTIVISMO EN LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA

La transformación del constructivismo en la psicología se presenta a partir del siglo XX en dos vertientes: una que es el constructivismo genético, representado por la teoría de Jean Piaget y la otra se presentan como un constructivismo social cuyo representante fue Levy Vigotsky.

Piaget y Vigotsky no fueron pedagogos; desde la psicología, abrieron un camino, que la pedagogía, medio siglo después, aún no culmina de recorrer. Piaget por su parte logró resolver el problema en torno a la naturaleza, las características los mecanismos y la dinámica de los procesos de conocimiento humano, mientras que Vigotsky se dedicó a abordar la pregunta sobre la naturaleza y los mecanismos del aprendizaje que permiten al individuo adquirir información que previamente del mundo social y cultural ya había construido. Es a partir de estas aportaciones que se han resuelto fundamentales interrogantes vinculados con la naturaleza y los mecanismos del conocimiento y del aprendizaje.

Jean Piaget, biólogo suizo, centra sus estudios en descubrir el carácter y la naturaleza de la formación de las estructuras con las cuales interpretamos el mundo. Por consiguiente su teoría aborda las preguntas relacionadas con la manera cómo el

individuo se representa el mundo y el cambio que estas representaciones tienen hasta la adolescencia. Es con esto que Piaget formuló uno de los elementos más significativos a esta cosmovisión constructivista al sustentar que nuestra relación con el mundo está mediatizada por las construcciones mentales que de él tengamos, que están organizadas de forma jerarquizadas y que varían cualitativamente en el proceso evolutivo del individuo en busca de equilibrios cada vez más estables y duraderos. Contradiendo el sentido común, su teoría sostuvo que algunas de las categorías fundamentales de la realidad no están en la realidad sino en nuestras propias mentes (Pozo, 1987).

Para fundamentar la mediación que realizan nuestras construcciones mentales, Piaget recurre al concepto central de esquema. De esta manera, la realidad material y simbólica es interpretada según los esquemas que hayamos previamente construido, presentando al conocimiento como una construcción que realiza el sujeto por medio de estos esquemas y no como una copia de la realidad Zubiría : (2001).

Contemporáneo de Piaget, se encuentra Levy Vigotsky un constructivista ruso; estudió derecho y medicina ante la necesidad de seguir fundamentando bases neurobiológicas de las funciones psicológicas básicas en su teoría.

De acuerdo con la concepción vigostkiana se postula que el hombre sólo puede humanizarse gracias a la mediación que realizan los adultos y que reivindica que el aprendizaje es un proceso que se construye de afuera hacia adentro del individuo.

Para Vigotsky cualquier función presente en el desarrollo cultural del sujeto aparece dos veces en dos planos distintos; primero de nivel social a nivel interpersonal y sólo después de nivel individual a psicológico, como el mismo Vigotsky menciona, es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que ahora es para uno mismos. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo ya que inicialmente es una función social Vigostky: (1992).

Con base en lo expuesto, la relación comparativa de estas teorías nos lleva a señalar que más allá de conceptualizar al ser humano como constructor activo de sus representaciones en el curso de su desarrollo evolutivo, como sostenía el constructivismo genético de Piaget, el constructivismo social de Vigostky enfatizó el rol del individuo como constructor permanente de su entorno, actividades e interacciones sociales Wertsch:(1988).

Sin embargo, el aporte que de ambas posturas presentan radica en la resignificación de la inteligencia desde el aspecto cualitativo en un proceso de diferenciación activa del individuo en relación con su entorno de esta forma el constructivismo muestra la redefinición de la perspectiva del sujeto cognoscente, el objeto de conocimiento y la relación entre ellos.

Esta redefinición presenta al sujeto cognoscente de acuerdo con Zubiría (2004) como: “Un sujeto con intereses y motivaciones particulares hacia su contexto sociocultural, que vive procesos intrapersonales e interpersonales dialécticos, donde la estabilidad y el cambio son aspectos cualitativos de su estructura cognoscitiva y de sus modelos de conceptualización del mundo, permitiéndole generar construcciones singulares que lo hacen creador y transformador de saberes en comunión crítica con su grupo social de referencia”.

El objeto de conocimiento queda así esclarecido por sus representaciones fenoménicas que aluden a referentes objetivantes de la co-construcción o intersubjetividad, del que se derivan procedimientos metodológicos de instrucción e intervención quedando su forma de implementarse en función de la interdependencia con el perfil del sujeto cognoscente Twoney: (1996).

Sin embargo, la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento queda esclarecida a partir de la diferenciación entre el saber y el conocimiento. Por un lado, el saber depende del estado de conciencia que se enmarca en la modalidad de vinculación entre el sujeto y el juicio requiriendo de pruebas o exámenes críticos. Por

otro lado, el conocimiento está conceptualizado como la propiedad objetiva del juicio. Por lo tanto, la conexión dialéctica ente el sujeto y el objeto de conocimiento se dará en razón de modelos conceptuales, metodologías, reglas de demostración, validación y actuación al interior de la solidaridad cognoscitiva del acontecer social Ceberio y Watzlawick: (1998).

El constructivismo en psicología y su aplicabilidad al proceso educativo debe suponer, a partir de lo anterior, la planeación de disciplinas científicas, naturales, humanistas y sociales que ancladas en la adquisición de distintas modalidades de el lenguaje verbal, escrito, corporal, lógico – matemático, gráfico y musical, puedan articularse desde currículos sistémicos facilitadores de la co-construcción de significados. Todo esto a partir del desarrollo taxonómico de contenidos, habilidades, actitudes, y valores transversales al currículo que deben contextualizarse en función de la etapa de desarrollo y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el rol del sujeto cognoscente comprenda la revisión, auto revisión, crítica y autocrítica de estructuras conceptuales y metodológicas en espacios educativos que den lugar al manejo y pautas de acción y reacomodación estructural, necesariamente vinculadas a situaciones de orden sociocultural cumpliéndose objetivos educativos claros para la formación, culturización integral de individuos y el logro de niveles superiores de maduración a nivel intrapersonal e interpersonal Zubiría: (2004).

Finalmente, muchos otros autores han presentado sus aportaciones a estos fundamentos, pero por medio de los principales representantes como se presentó, se puede conocer el trabajo de la Psicología Educativa, que tiene como objetivo el intervenir en el proceso del conocimiento en el sujeto y su desarrollo en la enseñanza y aprendizaje, dentro de acción educativa, llevando al sujeto no solo a creer las realidades, si no inventarlas, tomando todo aquello que le sea de importancia para estas construcciones.

2.5 LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El objetivo principal de cualquier proceso educativo: es el autoaprendizaje y la construcción de significados, sin embargo la educación en el siglo xx parecía no haberse comprometido con ello ya que seguía acumulando conocimientos ya codificados alejándonos de la significación personal y la formación de habilidades de autonomía que permitieran a los estudiantes comprender, procesar, transferir y transformar la información.

Polanco (2000) comenta al respecto: "es indispensable dar lugar a la formación de capacidades de aprender, descubrir, comprender y comunicar, de forma que se pueda contar con seres humanos con capacidades para desenvolverse satisfactoriamente en un mundo en que lo único permanente resulta ser el cambio".

Tomando en cuenta estas necesidades educativas, es como la UNESCO convoca en 1991 una comisión internacional presidida por Jacques Delors, la cual debatió y concluyó la importancia de que los programas educativos del siglo XXI estuviesen basados en la formación de competencias y el desarrollo integral del individuo respecto a cuatro objetivos fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir, aprender aprender Delors: (1997).

Esta propuesta lleva a la reformulación sobre el concepto de enseñanza -aprendizaje como una unidad social interdialéctica que da fin a la educación transmisora del profesor, para conferir un espacio de comunicación intersubjetiva como única posibilidad para otorgar significación a los contenidos de aprendizaje y donde el diálogo constituye el movimiento necesario en la toma de conciencia de este proceso Zubiría: (2004).

Todos estos elementos nos llevan a definir precisamente el constructivismo en educación, la cual concibe una auténtica individualidad en el aprendizaje partir de la socialización de contenidos y destrezas, fundamentándose así el carácter interactivo

en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo individual y social del sujeto.

¿En qué consiste aprender desde una perspectiva constructivista?

Para el constructivismo, el aprendizaje es desarrollo en sí mismo y no consecuencia de este, el aprendizaje requiere de capacidades inherentes al ser humano, como la capacidad de representación y autorregulación, en la medida en que permita a los alumnos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Esto es posible gracias al hecho de que el aprendizaje no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido que debe aprenderse, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos desempeñan un papel decisivo.

El alumno desde esta postura es responsable de su propio proceso de aprendizaje ya que él es quien construye significados y atribuye sentido a lo que aprende, nadie, ni siquiera el profesor, puede sustituirle en este cometido. Ya que, uno de los supuestos básicos es que en cuanto sabemos y creemos es fruto del lenguaje con que comprendemos y transmitimos nuestras percepciones y que sobre una misma realidad pueden darse diferentes puntos de vista, todos ellos igualmente válidos.

Así es, como creamos y modificamos nuestra práctica permanentemente en virtud del contexto y de las circunstancias de nuestra interacción. La actividad mental constructiva de los alumnos se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración que son el resultado de un proceso de construcción social, lo cual indica que la enseñanza desde este paradigma debería centrarse ya en ciertos conocimientos que los alumnos tienen.

Dentro del constructivismo podemos encontrar diferentes definiciones que se dan al proceso de aprendizaje pero estamos de acuerdo en que definitivamente todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es sólo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo

la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido ante diversas situaciones.

En lo que respecta al alumno, su rol requiere de la participación activa, identificada por sus propias características y capacidades que influirán en su ambiente socioeducativo, convirtiéndose él en tal sentido en sujetos de su propia formación. Estos procesos de enseñanza-aprendizaje asimismo implican que el alumno deba internalizar el conocimiento desde el plano interpsicológico al plano intrapsicológico. Zubiría: (2004)

Piaget (1969) comenta al respecto de acuerdo a sus estudios realizados con niños; que "si el pensamiento del niño es cualitativamente distinto del nuestro, entonces el objetivo principal de la educación es formar su capacidad intelectual y de razonamiento". La educación constructiva es un esfuerzo por tomar en cuenta la naturaleza de la mente de los niños y sus leyes naturales de desarrollo, puntos que los docentes hoy en día se espera tomen en cuenta para la programación de sus clases.

¿Cómo se enseña desde una perspectiva constructivista?

Giordan y Vecchi citados por Zubiría: (2004) comentan que el constructivismo se basa en el hecho de que todo aprendizaje depende de procesos de construcción particulares a cada individuo, en sus encuentros y ajustes que establece con su entorno, de manera que el estudiante construye e interpreta el conocimiento con base en sus propias percepciones y experiencias previas Giordan y Vecchi: (1999). Es por ello que el profesor en su enseñanza debe partir de la premisa de que todo aprendizaje tiene una historia previa e iniciar esta acción indagando contenidos previos de sus alumnos para así trabajarlos y sistematizarlos al interior de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De poco sirven los cursos y los discursos de los expertos sin la implicación de la reflexión en el profesorado. El interés activo y la reflexión del profesorado deben encontrarse con ayudas que les sirvan para evaluar y planificar su acción docente,

dando la oportunidad de elaborar los recursos conceptuales y metodológicos que sepa manejar y pueda usar para afrontar los retos de la enseñanza.

También, habría que preguntarse por las actitudes y aptitudes deseables en el profesorado, por las capacidades para interactuar en aula que deben adquirirse completa y satisfactoriamente, ante estas interrogantes según Alfonso (1996) constata que el constructivismo no ha generado muchos instrumentos de observación y análisis de las capacidades conocimientos y actitudes de los profesores. El pensamiento del profesorado con frecuencia se inspira en teorías distintas al constructivismo y en consecuencia no responde a los propósitos del constructivismo.

Consideramos que el papel del educador desde este enfoque no se percibe como tal, ya que su función debería ser más como un guía, orientador facilitador o mediador entre el currículo y las necesidades académicas y culturales que rodean al alumno y a las que éste se debe enfrentar, dejando a un lado la imagen clásica transmisora de conocimientos de un currículo cerrado; surgiendo de esta manera una reflexión crítica y valorativa en función de los objetivos de la educación escolar en nuestra sociedad utilizando los principios constructivistas.

De acuerdo con Piaget (1969) aclara, sin embargo, que la enseñanza de acuerdo al constructivismo, no debe mal entenderse como aquella que implica que el maestro no tiene papel a desempeñar o que los niños deben quedar en libertad sin límites para trabajar o jugar a sin propósito. El menciona que: "Es importante que los maestros presenten a los niños materiales, situaciones y ocasiones que les permitan moverse hacia adelante. No es cuestión de simplemente permitir que los niños hagan cualquier cosa. Es cuestión de presentarles a los niños, situaciones que ofrezcan nuevos problemas, problemas que sigan de unos a otros en búsqueda de dar soluciones. Se necesita una combinación de dirección y libertad" Evans: (1973).

Es así, como a continuación se presentan algunas de las características que se deben de tomar en cuenta al momento de programar la enseñanza dentro del aula.

- Conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales (Inteligencias Múltiples).
- Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos.
- Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros.
- Contextualizar las actividades.
- Aceptar e impulsar la autonomía e iniciativa del alumno
- Usar materia prima y fuentes primarias en conjunto con materiales físicos, interactivos y manipulables.
- Investigar acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos.
- Desafiar la indagación haciendo preguntas que necesitan respuestas muy bien reflexionadas y desafía también a que se hagan preguntas entre ellos.

2.6 IMPLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS

Señalando algunas de las características que deberían de tomarse en cuenta para la acción educativa es que se expone un cuadro adelante que complementa algunas otras características de las implicaciones psicopedagógicas que también intervienen dentro del aula.

IMPLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS	
CONCEPTO	DEFINICIÓN CONSTRUCTIVISTA
MAESTRO	<p>El rol del docente en esta postura constructivista de acuerdo con Pozo (2000), sólo se mantiene como mediador (Interviene para facilitar la construcción de conocimientos en el alumno a partir de intervenciones adecuadas) del aprendizaje del alumno y sus experiencias culturales.</p> <p>Además es moderador, coordinador, facilitador y también un participante más. El constructivismo supone también un <u>clima</u> afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con <u>el conocimiento</u> y por sobre todo con su proceso de adquisición.</p>
ENSEÑAR	<p>Es un proceso de regulación continua de los aprendizajes. Regulación en el sentido de adecuación de los procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades que el alumno encuentra en su proceso de aprendizaje. Neus, S (2002). Ayuda pedagógica ajustada.'</p>
ALUMNO	<p>El alumno es autor y constructor de sus propios conocimientos. Constructor porque es capaz de producir conocimiento y saberlo utilizar, implicando el hacerlos seres estratégicos, autónomos y concientes de las decisiones que toman, de sus dificultades para aprender y de cómo superarlas.</p>
APRENDER	<p>El aprender es un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad corresponde al alumno. Antonio (2000) .Formación de consensos, comparación de modelos.</p>

EVALUACIÓN	<p>La evaluación se considera como una regulación continua de los aprendizajes se sustentan en tres pilares. Neus,S. (2000)La evaluación es considerada como autorregulación que lleva a cabo cada estudiante de su propio proceso de aprendizaje. Por lo que el profesor deberá promover que cada alumno aprenda a autoevaluarse.</p> <p>La coevaluación o regulación mutua que tiene lugar a partir de las interacciones entre los propios alumnos</p> <p>La evaluación que lleva a cabo el profesorado y que deberá orientarse fundamentalmente a la detección y regulación de aquellos aspectos que los estudiantes no son capaces de regular autónomamente.</p>
-------------------	--

Cuadro 2

Las implicaciones psicopedagógicas que se mencionaron en el cuadro 2 con respecto a enseñanza, aprendizaje, ser maestro y alumno, dan pauta para entender que el término competencias esta fundamentado desde el constructivismo. Y que por lo tanto es importante mencionarlo porque en el siguiente capítulo haremos mención de algunos elementos que caracterizan al PEP 2004 el cuál está organizado por medio de un enfoque basado en competencias fundamentándose desde el constructivismo.

3. MODELO DE COMPETENCIAS

3.1 DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS

Como se mencionó en el apartado anterior el modelo de competencias surge en la necesidad de reestructurar el modelo educativo formando habilidades de autonomía que permitan a los estudiantes comprender, procesar, transferir y transformar la información.

Durante estos últimos años la palabra “Competencias” ha generado un cambio radical en la educación básica y más aún con la puesta en marcha de la nueva reforma curricular 2004 en el nivel preescolar, pues se fundamenta el desarrollo y fortalecimiento de competencias que cada niño posee y de la valiosa intervención de las educadoras ya que juegan un papel importante en la enseñanza de sus alumnos. Desde la perspectiva etimológica competencia proviene del latín *competentia* o competente “Disputa o contienda entre dos o más personas sobre alguna cosa”.

México es un miembro más de los tantos países que se han unido a un cambio educativo en la reforma curricular. Un grupo de competencia que ha atraído la atención enormemente en los últimos años es el de las competencias genéricas, también conocidas como competencias independientes de las materias transversales Eurydice: (2003).

Competencias transversales y específicas de las materias:

Son las que representan un conjunto lógico y coherente de actitudes, valores, conocimientos y destrezas indispensables para funcionar eficazmente en el ámbito personal y profesional.

Competencias genéricas:

Son las que los individuos necesitan para participar en un mercado de trabajo flexible, con capacidad de adaptación y para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Estas competencias se complementan a las que han propuesto en diferentes organizaciones dedicadas al crecimiento y desarrollo, laboral y educativo, entre ellas se encuentra la propuesta que presenta Jacques Delors, pensando este enfoque desde un origen laboral y surgiendo su propuesta a partir de la problemática educativa es como propone desarrollarla y exponerla por medio de cuatro pilares fundamentales para crear una educación eficaz y más humana, los pilares son:

-Aprender a conocer

Promueve que el individuo aprenda a descubrir y comprender el mundo que le rodea, con una combinación de una amplia cultura general que le ayude a profundizar sobre sus conocimientos.

-Aprender a hacer

Este pilar se enfoca a la preparación profesional no a la calificación que se le da, pilar que se desarrolla capacitando al individuo primeramente ante situaciones de riesgo en la cual el individuo adquiere elementos para hacerles frente y por otra parte también se espera que este pilar sirva como unidad, comprensión y paciencia ante el trabajo en equipo.

-Aprender a vivir juntos

Pilar que se enfoca a toda aquella persona que esta cerca y fuera de nuestro entorno, aprender a vivir juntos implica no solo descubrir a la otra persona si no también a respetarla, comprenderla y apreciar las diferentes formas de interdependencia.

-Aprender a ser

Este pilar nos invita a tener un mejor conocimiento de nuestra propia personalidad, nos invita a desarrollar la capacidad de conocernos y conocer a los demás, de obrar cada vez más con creciente capacidad de autonomía, reflexión, juicio y responsabilidad

propia, respetando las posibilidades de cada individuo como son memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas y aptitudes para comunicar.

Estos pilares involucran llevar al individuo aprender a aprender para así poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida, es por ello que la UNESCO presenta su concepto de competencias como:

“El conjunto de comportamientos sociafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” Argudín: (2005).

De acuerdo al origen del modelo de competencias presentamos la definición que tiene este término en educación preescolar que es el ámbito que nos compete.

De acuerdo con el PEP (2004) “una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”, de acuerdo con esta definición entonces en educación preescolar se busca que el niño y la niña desarrollen y fortalezcan desde temprana edad un gran número de capacidades a partir de diversas experiencias entre las que destaca el juego, pues los pequeños adquieren conocimientos y desarrollan competencias que les permiten actuar con autonomía y continuar su aprendizaje sobre el mundo que les rodea, sin dejar de lado la profundidad que nos presenta cada pilar educativo.

Un punto muy importante para la comprensión de este modelo es aclarar primeramente los términos de habilidades y competencias, para que no exista una confusión definiremos cada uno de ellos, para su mejor identificación:

Habilidad es la *destreza* para hacer algo, se relaciona con el *desarrollo* mismo de una habilidad y suele utilizarse también como sinónimo de *competencia*, de acuerdo a

Attewell (1990) presenta claramente el papel que juegan las habilidades dentro de las competencias:

- ❖ Las habilidades no se desarrollan aisladamente, se asocian a los conocimientos
- ❖ Las habilidades deben orientarse para alcanzar una meta específica.

Por lo tanto:

El resultado de las competencias determina que tan efectivamente se desempeñan las habilidades y qué tanto se desarrollaron en secuencia para alcanzar una meta (esta meta es el resultado de un desempeño).

El desarrollo de habilidades es fundamental en este nuevo enfoque ya que presenta una visión de la relación que existe entre habilidades y competencias para tener una idea más clara del papel específico que juega cada una.

3.2 APRENDER COMPETENCIAS

El aprendizaje basado en competencias tiene sus antecedentes en el movimiento educativo durante los años setenta, cuando los avances e investigación en el área educativa resaltaban la ineficiencia y fragilidad de aprendizajes basados en el almacenamiento de información y la evaluación cuantitativa de contenidos.

En el proceso de enseñar y aprender no sólo se trata de que el profesor sea quien enseña y el alumno el que aprende. Hablar de aprender bajo este modelo implica de acuerdo con Berger y Luckman: (1999) que aprender es construir desde la inteligencia, actitudes y competencias expresado de otra manera en estructurar y reestructurar las estructuras conceptuales, metodológicas, estéticas y actitudinales en el que aprender es un reto y se inicia por voluntad de apropiarse de ese saber, convirtiéndolo en su objeto de deseo y poder usarse en el momento más oportuno, esto quiere decir que cada persona determina cómo debe aprender, que requiere de

ese aprendizaje y hasta dónde debe aprender debido a que cada persona aprende de diferente manera.

Aunado a ello Argudín: (2005) menciona al alumno como fin y centro del aprendizaje que necesita desarrollar un pensamiento crítico, con el objeto de que este cuente con herramientas que le permitan, *discernir, deliberar y elegir libremente*, de tal forma que pueda comprometerse con la construcción de sus propias competencias, permitiendo así al educando crecer en sus dimensiones de persona, dentro de una coherencia entre las necesidades de la sociedad y su propio proyecto de vida, finalmente de esta forma cuando el estudiante consolide su compromiso social, pueda reflexionar y actuar para que las competencias que construya sean el resultado de su desarrollo como un ser social.

3.3 ENSEÑAR COMPETENCIAS

La enseñanza aquí debería ser pensada en la construcción de ambientes pedagógicos y didácticos que posibiliten una experiencia para tales construcciones. La construcción de enseñar, radica en los compromisos epistemológicos del docente de sus concepciones didácticas y pedagógicas.

Los métodos de enseñanza y aprendizaje del maestro están mediadas por las intencionalidades curriculares: En todo caso y dentro de lo que menciona Berger, P y Luckman nadie puede enseñar un saber determinado si antes no ha construido la enseñabilidad del mismo; enseñabilidad desde la cuál se estipula cómo, para qué, hasta dónde y en qué profundidad enseñarlo. La enseñanza, como cabe esperar, modifica la enseñabilidad”. He ahí que los pedagogos quienes realizan talleres para docentes deben de tener bien claro el enfoque del PEP 2004, de esta manera podrán llevarlos a comprender lo que significa enseñar bajo este modelo.

En el PEP 2004 la naturaleza de los procesos de desarrollo de aprendizaje de las niñas y niños “hace sumamente difícil y con frecuencia arbitrario establecer una

secuencia detallada de metas específicas, situaciones o tópicos de enseñanza”, por esta razón es que el programa no presenta una secuencia de actividades o situaciones que tengan que realizarse sistemáticamente con los niños si no que ofrece un carácter abierto dando la oportunidad a las educadoras de seleccionar y diseñar situaciones didácticas que consideré convenientes ir desarrollando.

3.4 LAS COMPETENCIAS EN PREESCOLAR

Debido a que la mayoría de los docentes generan una representación del ser maestro desde sus teorías implícitas, alimentada más a partir de su experiencia cotidiana que de las investigaciones en el campo del aprendizaje, no son conscientes de las implicaciones que esto trae consigo en cada uno de sus actos como profesores por lo tanto consideramos generar en los docentes procesos que le llevan a la reflexión de su práctica.

En particular, consideramos que un análisis de lo que propone el modelo Constructivista en cuanto a cómo conocemos y cómo validamos el conocimiento, puede permitir a la educadora la modificación del proceso enseñanza-aprendizaje. Ya que desde este modelo se establece una relación diferente entre el conocimiento científico y la realidad.

Estamos conscientes que el cambio de la práctica docente se debe dar a través de un cambio conceptual en la educadora como lo plantea Juárez y Juárez (2000) en su proyecto: La necesidad de replantear cómo enseñar ciencias, al mencionar que “Es un proceso complejo y delicado, complejo porque con lo cotidiano el docente fortalece su concepción sobre el papel que debe asumir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, delicado porque implica tocar certidumbres, es decir, construcciones de imaginarios que vienen a darle sentido a su quehacer y que apuntala su propia personalidad en un determinado contexto social”.

Por lo tanto la acción del docente implica cierta introspección y comprensión de sus concepciones para que, de esta forma sean confrontadas con opciones innovadoras

que se le presenten como lo es este enfoque educativo, por medio de la creación de ambientes de aprendizajes que le faciliten esta reflexión sobre el hecho de que su actuación está sostenida por concepciones que dependen estrictamente de los núcleos sociales en los cuales se desenvuelve y que por lo tanto le llevan a formar definiciones que muchas de las veces no concuerdan con los objetivos educativos que se determinan.

En la medida en que se provoque en el docente revisar sus concepciones y su quehacer cotidiano en el aula, él mismo irá detectando diferencias entre su actuación y la nueva propuesta de acción educativa, permitiendo de esta forma el propiciar un conflicto cognitivo que le lleve a una reflexión de sus teorías implícitas, tomando conciencia para iniciar así una búsqueda de nuevas formas de representaciones con las cuales maneje sus implicaciones psicopedagógicas desde este enfoque.

De acuerdo con Juárez y Juárez: (2000) paralelamente a ello deberán analizarse las propuestas más recientes sobre estrategias para la enseñanza de competencias acordes con este cambio epistemológico; que permitan concebir al conocimiento como un conjunto de aproximaciones relativas, que las comunidades hacen del mundo, con carácter eminentemente social, que lejos de descubrir la estructura del mundo o de la naturaleza, la construyen o la modelan. Por lo cuál consideramos que quien enseña, deberá conocer y profundizar sobre las nuevas teorías que aparecen en el campo de la educación y que postulan concepciones que son incompatibles con los enfoques mecanicistas que aún predominan en el aula.

Finalmente, el hablar de competencias supone referirnos a un conjunto de objetivos de aprendizaje que deben puntualizar la necesidad de que el conocimiento sea parte de la actitud y los roles en comportamientos inteligentes específicos. En este sentido los procesos de enseñanza y aprendizaje deben trabajar competencias cognitivas, afectivas, expresivas, de desempeño y consecuencia o producto respecto al desarrollo potencial de los alumnos Hall y Jones: (1980).

4. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004

4.1 PROPUESTA EDUCATIVA

La innovación educativa es un proceso multidimensionado: en ella intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos que afecta a diferentes niveles contextuales generales, del sistema escolar y del aula. Una innovación como lo es el PEP 2004, provoca modificaciones en el contenido (lo que se enseña) en la metodología de enseñanza y en la evaluación; Por lo cual requiere una determinada intención de superar situaciones desde los sujetos que la gestan y desarrollan pero básicamente, también una reflexión y comprensión en sus teorías implitas.

El Programa de Educación Preescolar (2004) ha sido diseñado en busca del desarrollo de competencias, por lo tanto el Jardín de Niños desempeña una función importante en el aprendizaje pues “constituye un espacio propicio para que los pequeños convivan con sus pares y con adultos y participen en eventos comunicativos de los del ámbito familiar. Además de estas experiencias, que favorecen aprendizajes valiosos en sí mismos, la educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales” PEP: (2004) tiene propósitos definidos que apuntan a desarrollar sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas destinadas específicamente al aprendizaje, lo cuál implica un gran desafío en el docente pues este es quien depende del desarrollo de las competencias y potencialidades y capacidades de los niños para que sean personas seguras, autónomas, creativas y participativas.

Por lo tanto, el reto de la educadora en esta nueva propuesta curricular “depende de múltiples condiciones como; la organización, el funcionamiento de la escuela, el apoyo

y las demandas del sistema hacia los planteles escolares; sin embargo, las prácticas educativas y, en particular, las formas de trabajo en relación con el grupo ocupan un lugar central. En la configuración de las prácticas educativas influyen tanto el programa educativo como las concepciones explícitas o implícitas que las educadoras tienen acerca de los niños, de cómo son, cómo aprenden, la importancia que atribuyen a la meta educativa, el estilo y las habilidades docentes, entre otros elementos” PEP: (2004). Lo cuál implica que la educadora es un factor clave, pues establece y desarrolla las competencias en los alumnos a partir de lo que ya saben o lo que son capaces de hacer además de diseñar las formas de trabajo más apropiadas de acuerdo a las diversidades que existen en el aula

4.2 PROPÓSITOS

El propósito que presenta el PEP 2004 consiste en “Asegurar en los pequeños, la participación en experiencias educativas que les permita desarrollar sus competencias afectivas, sociales y cognitivas”. Por ello se ha considerado establecer propósitos fundamentales para los tres grados que se pretenden alcanzar en este nivel y de igual manera que sea como una guía para la educadora dentro de su trabajo pedagógico. Los propósitos que a continuación se presentan tienen relación con las competencias de cada campo formativo.

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismo; exprese sus sentimientos, empiecen a actuar con iniciativa y autonomía
- Asuman roles distintos en el juego y otras actividades, trabajar en colaboración así como resolver conflictos a través del diálogo.
- Adquieran confianza para expresarse y dialogar, enriquezca su lenguaje oral al comunicarse en diferentes situaciones.
- Que comprendan la función del lenguaje escrito.
- Reconozcan que existen distintos rasgos culturales (lenguas, tradiciones.
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que requieran de sus conocimientos y capacidades.

- Que desarrollen la capacidad de resolver problemas de una manera creativa, mediante situaciones de juego que impliquen reflexión, explicación y búsqueda.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participe en situaciones de experimentación que le permitan predecir, comparar, registrar, elaborar.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, (respeto, tolerancia justicia responsabilidad)
- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse en el lenguaje artístico.
- Conozcan su cuerpo y que se comuniquen mediante la expresión corporal.
- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios durante el crecimiento y practiquen medidas de salud para su beneficio. PEP: (2004)

Para el logro de los propósitos antes mencionados, se incluye un conjunto de principios pedagógicos que sean la base para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente las cuáles son:

CARACTERISTICAS INFANTILES Y PROCESOS DE APRENDIZAJE

- Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
- La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.
- Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.
- El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.

DIVERSIDAD Y EQUIDAD

- La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.

- La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.
- La escuela como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niños y niñas.

INTERVENCIÓN EDUCATIVA

- El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueve la confianza en la capacidad de aprender
- Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.
- La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños. PEP: (2004)

4.3 CAMPOS FORMATIVOS Y COMPETENCIAS

Este programa incluye el conjunto de los campos formativos y en relación con sus competencias esperadas, con la finalidad de que las educadoras identifiquen, atiendan y de seguimiento a los distintos procesos de desarrollo y aprendizaje infantil para así poder tomar decisiones sobre el tipo de actividades que propondrá a los alumnos a fin de que avancen progresivamente en sus proceso de integración a la comunidad escolar y en el desarrollo de sus competencias PEP: (2004). Las competencias se han agrupado en seis campos formativos que a continuación se presentan en el cuadro 3:

COMPETENCIAS	ASPECTOS EN QUE SE ORGANIZAN
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Identidad personal y autonomía Relaciones interpersonales
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje oral Lenguaje escrito
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Número Forma, espacio y medida
EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO	Mundo natural Cultura y vida social
EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS	Expresión y apreciación musical Expresión corporal y apreciación de la danza Expresión y apreciación plástica Expresión dramática y apreciación teatral
DESARROLLO FÍSICO Y SALUD	Coordinación, fuerza y equilibrio Promoción de la salud

Cuadro 3

El agrupamiento de competencias en campos formativos ayudará a facilitar en la educadora a identificar, atender así como dar seguimiento a los distintos procesos del desarrollo y aprendizaje infantil. Continuando con los campos formativos a continuación se explicará brevemente a lo que se refiere cada uno y el papel que deben desempeñar las educadoras:

DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

Este campo formativo se refiere al proceso de construcción de la identidad personal, de las competencias emocionales de estas emociones así como la capacidad para establecer relaciones interpersonales con sus compañeros dependen de sus

experiencias y de las relaciones afectivas que tienen lugar en el aula, que deben crear un clima favorable para su desarrollo integral. Por lo tanto el desarrollo de competencias en los niños y las niñas depende fundamentalmente de dos factores: “El papel que juega la educadora como modelo, y el clima que favorece el desarrollo de experiencias de convivencia y aprendizaje entre ella y los niños, entre los niños, y entre las educadoras del plantel, los padres de familia y los niños” PEP (2004).

Con esta nueva reforma curricular las educadoras tienen un gran reto, el cual consiste en conocer a sus alumnos en la forma cómo expresan sus necesidades y deseos, esto en relación con las experiencias adquiridas en la familia y cultura, para que de esta manera la educadora pueda introducir a los alumnos a un nuevo medio, asegurándose que todos logren una exploración más efectiva de las oportunidades de aprendizaje.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

La ampliación y el enriquecimiento del habla son las principales características que los niños desarrollan en la medida en que tienen variadas oportunidades de comunicación verbal. Por lo tanto en el nivel preescolar “La escuela constituye un espacio propicio para el enriquecimiento del habla de los niños para el desarrollo de sus capacidades cognitivas a través de la participación sistemática en actividades en las que puedan expresarse oralmente; que se creen estas situaciones es particularmente importante para quienes provienen de ambientes en los que hay pocas oportunidades de comunicación” PEP: (2004).

En la educación preescolar el lenguaje oral es fundamental para favorecer el lenguaje escrito ya que a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión, los niños descubren el sistema de escritura y los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito además en algunas de las formas en que se organiza la escritura así como sus relaciones con el lenguaje oral.

De acuerdo con lo antes mencionado, es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir mas bien se trata de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito.

Finalmente, el desarrollo del habla son competencias que los niños desarrollan en el nivel preescolar, proporcionan un vocabulario cada vez más extenso en significados, además de lograr estructurar enunciados más largos, mejor articulados para que los niños potencien sus capacidades de comprensión, reflexión, sobre qué, cómo y para qué lo dicen.

PENSAMIENTO MATEMÁTICO

Antes de llegar al preescolar, los niños tienen cimientos del pensamiento matemático los cuales están presentes desde edades muy tempranas al interactuar con todo su entorno, de esta manera ayuda a los niños pequeños a experiencias que los llevan a realizar actividades de conteo.

Al ingresar al preescolar las actividades mediante el juego favorecen en el niño el uso de sus habilidades de razonamiento numérico, por lo tanto se pretende que logren construir, de manera gradual, el concepto y el significado de número como lo establece el PEP 2004 “El desarrollo de las capacidades de razonamiento en los alumnos de educación preescolar se propicia cuando despliegan sus capacidades para comprender un problema, reflexionar sobre lo que se busca, estimar posibles resultados, buscar distintas vías de solución, comparar resultados, expresar ideas y confrontarlas con sus compañeros” PEP: (2004) .

Este campo formativo es de vital importancia en los niños, ya que inciden en el uso de los números en la vida cotidiana así como la construcción de nociones de espacio, forma y medida en la educación preescolar, lo cual es importante favorecer el uso del vocabulario apropiado, a partir de las situaciones que den significado a las palabras nuevas que los niños puedan aprender como parte del lenguaje matemático.

EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO

Este campo formativo se refiere al desarrollo de las actitudes que caracterizan el pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender sobre el uso natural acerca del conocimiento y la comprensión que los niños logran sobre el mundo natural ya que fomenta en ellos una actitud reflexiva sobre la importancia del aprovechamiento adecuado de los recursos naturales, orienta su participación en el cuidado y la preservación del ambiente.

Por otra parte como lo menciona el PEP (2004) “A los niños y las niñas les gusta hablar sobre ellos y su familia, sobre lo que hacen cotidianamente o en ocasiones especiales. La información que dan al respecto es la expresión de rasgos característicos de su cultura. Cuando se abren oportunidades para estos intercambios, empiezan a comparar sus costumbres con las de sus compañeros y, por lo tanto, a reconocer rasgos comunes y diferentes entre culturas. Esta es una base a partir de la cual empiezan a tomar conciencia de la diversidad cultural y aprenden a respetar y aceptar a los demás”.

En general el trabajo de este campo formativo es propicio para que las niñas y los niños pongan en juego sus capacidades de observación, planteen preguntas, resuelven problemas, elaboren explicaciones, inferencias y argumentos sustentados en las experiencias directas que les ayudan a construir nuevos aprendizajes.

EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS

Este campo como lo sustenta el PEP, 2004 la cual “Está orientado principalmente a potenciar a los niños y niñas la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la

espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes”.

El papel que juega la educadora consiste en proporcionarles un espacio donde los niños jueguen, canten, escuchen música y bailen. En el trabajo con las actividades artísticas la educadora debe tomar en cuenta que para los niños más pequeños es fundamental tener oportunidades para el juego libre, la expresión, la manipulación de objetos y texturas, entre otras, pues el movimiento y la exploración son necesidades vitales.

DESARROLLO FÍSICO Y SALUD

El desarrollo físico es un proceso en que intervienen factores como la información genética, la actividad motriz el estado de salud, la nutrición, las costumbres en la alimentación y el bienestar emocional.

En el desarrollo físico de las niñas y los niños están involucrados el movimiento, la locomoción, la estabilidad, el equilibrio, la manipulación, la proyección y la recepción como capacidades motrices. Cabe mencionar que las capacidades motrices gruesas y finas los niños empiezan a darse cuenta de lo que pueden hacer, esto permite también ampliar su competencia física, al tiempo de que experimentan sentimientos de logro y actitudes de perseverancia.

La intervención educativa en relación con el desarrollo físico debe propiciar que los niños amplíen sus capacidades de control, de identificar así como utilizar distintas partes de su cuerpo, que experimenten estilos diversos. Por lo tanto la educadora es quien debe propiciar actividades de juego que demanden centrar la atención por tiempos cada vez más prolongados, planear situaciones en equipos para realizar determinadas tareas, asumir distintos roles y responsabilidades que permitan actuar bajo reglas acordadas.

4.4 LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DURANTE EL AÑO ESCOLAR

Después de haber especificado los campos formativos, es necesario hablar sobre la organización docente ya que sirve como una guía a las educadoras en relación en como poder adecuar la intervención educativa de acuerdo a las características de los alumnos y del grupo.

A) CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS Y AMBIENTE DE TRABAJO

Para que la educadora conozca en un primer momento a sus alumnos se sugiere utilizar el “Diagnóstico inicial” el cual la educadora podrá conocer a sus alumnos y en base a sus conocimientos adoptará la forma más adecuada de trabajo de acuerdo a las características de los alumnos (qué saben hacer, cuáles son sus condiciones de salud física, formas de trato, actividades que realizan en casa, con quiénes se relacionan, sus gustos o preferencias, sus temores nivel de dominio de sus competencias en cada campo, rasgos personales, ritmos de aprendizaje).

Durante el ciclo escolar la educadora debe crear un ambiente que permita los niños manifestar con confianza y libertad sus preocupaciones, dudas, sentimientos e ideas, pues es importante que los niños perciban, con claridad creciente, que el sentido de ir a la escuela está en la oportunidad de saber y de entender más, de ser capaces de más. En el establecimiento de este ambiente en el aula es importante considerar los siguientes elementos:

- La confianza en la maestra del grupo. Un clima afectivo requiere que los niños perciban que su maestra es paciente, tolerante, que los escucha, los apoya, los anima y los estimula, que pueden contar con ella para estar seguros y resolver los conflictos que enfrentan.
- Las reglas de relación entre compañeros y compañeras. La convivencia continúa con otras personas –así sean de la misma edad que tienen distintos temperamentos,

gustos y modos de ser, es un reto para varios pequeños; por eso es importante establecer reglas mínimas que propicien el respeto entre compañeros. Actuar en apego a estas reglas favorece la autorregulación y el ejercicio de los valores necesarios para vivir en sociedad.

B) PLANIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Por otra parte la planificación de las competencias es el punto fundamental en la educadora, ya que es ella quien diseñara las actividades que favorezcan el desarrollo de las competencias partiendo de un campo formativo para el desarrollo de las actividades, procurando tomar en cuenta que en ocasiones habrá sucesos imprevistos que demandarán ajustes durante el desarrollo; sin embargo habrá que tomar en cuenta que al diseñar estas actividades, la educadora revisará que otras competencias se favorecen con las misma actividad.

La organización del plan de trabajo ayuda a que la educadora tenga una visión más clara de las intenciones educativas así como ordenar y sistematizar su trabajo; por otro lado implica también pensar en la distribución del tiempo que permita desarrollar las actividades previstas en el cuál se contempla un mes de trabajo pues es un plazo razonable para valorar los avances de los alumnos. Por lo tanto, durante el desarrollo del proceso educativo puede surgir sucesos imprevistos por tal motivo se sugiere que exista una alteración del plan previsto, lo cuál implica que se altere un poco la planeación favoreciendo el gran interés y de aprendizaje de los pequeños.

En el proceso de planificación se sugiere a la educadora prever ciertos momentos para realizar determinadas actividades de manera periódica con el fin de atender competencias que se consideran muy importantes según la situación del grupo en función de los propósitos fundamentales. Estas actividades deben estar relacionadas, especialmente, con las competencias de comunicación y las cognitivas, pero en el desarrollo del proceso educativo con frecuencia surgen situaciones imprevistas que la educadora no debe ignorarlas, porque pueden ser motivo para generar aprendizajes en los pequeños; entre ellas están las siguientes:

- Las preguntas que suelen plantear en relación con lo que están haciendo y aprendiendo, pueden dar lugar a profundizar en el tratamiento de los contenidos y por lo tanto, a ampliar el tiempo previsto en el plan para esas actividades. Sin embargo, hay que tener presente que en ocasiones los niños preguntan o hacen comentarios que no necesariamente guardan relación con el contenido en desarrollo; en estos casos, la educadora debe escucharlos, pero evitará que se disperse la atención o se pierda de vista el propósito del trabajo que se realiza.
- El surgimiento de algún fenómeno o sucesos extraordinarios que ocurren en la escuela o en la comunidad y aun aquellos de los que se enteran a través de los medios de comunicación pueden dar lugar a preguntas detonadoras de situaciones a partir de las cuales los niños obtengan aprendizajes importantes. Atender estos imprevistos significa, en todo caso, enriquecer el plan de trabajo sin dejar inconclusas las actividades que se estaban realizando antes de dichos sucesos.

En todo momento la intervención de la educadora es importante para generar condiciones en las que se desarrollen las actividades educativas, pues dependiendo de ello se favorecen en mayor o menor medida las distintas competencias. Es clave, entonces, que la educadora intervenga en ciertos momentos conduciendo actividades, dando explicaciones durante un experimento, propiciando la reflexión y el planteamiento de preguntas, e informando de manera oportuna para ampliar los referentes de los niños, porque de estas acciones depende, en gran parte, que logren aprendizajes importantes.

El plan de trabajo tiene un sentido práctico, porque ayuda a la educadora a tener una visión clara, precisa de las intenciones educativas, a ordenar y sistematizar su trabajo, revisar o contrastar sus previsiones con lo que pasa durante el proceso educativo, etcétera. Para ello no requiere apegarse a una estructura complicada; su carácter práctico también se refiere a que su elaboración debe ser sencilla y su contenido breve:

- 1) Competencias a promover en los alumnos.
- 2) Una descripción sintética de las situaciones didácticas para favorecer las competencias seleccionadas.
- 3) Tiempo previsto para cada situación didáctica (el cual estará siempre sujeto a cambios).

Un mes de trabajo, como unidad de tiempo para la planificación del trabajo docente, se considera un período razonable además de un plazo para valorar los avances de sus alumnos y tomarlo como “punto de corte” además será un referente a partir del cual el equipo de educadoras, incluyendo a la directora del plantel, pueden acordar qué actividades realizar como equipo docente. Por último la educadora es quien decide cómo organizar el trabajo de cada día, y conviene tomar en cuenta los siguientes criterios:

a) Deberá decidir qué situación o situaciones se pueden trabajar durante un día y cuáles requieren varios días de trabajo.

b) Reflexionar acerca de las actividades que usualmente se realizan durante el día: ¿para qué se hacen? ¿Cuánto tiempo se invierte en ellas? ¿Qué aportan a los niños en relación con las competencias que se pretende propiciar en ellos? Esta reflexión ayudará a identificar qué actividades, de las que usualmente se realizan como rutina, pueden sustituirse con situaciones novedosas e interesantes para los pequeños.

c) Decidir, con base en la reflexión anterior, qué actividades permanentes se realizarán todos los días, cuáles una o dos veces por semana y en qué momento de la jornada se llevarán a cabo. Es necesario considerar también el tiempo que se dedicará a las actividades artísticas y de educación física a cargo de maestros especiales; donde los haya, ello no significa que la educadora deje de atender actividades de estos campos formativos.

Al término de la jornada es importante que la educadora registre, mediante notas breves en su diario de trabajo los logros o dificultades que presenta cada alumno para que al término de la educación preescolar y al inicio de la primaria, el docente de primaria obtenga información para planificar su trabajo en función de las características de sus nuevos alumnos, pues de esta manera habrá un mejoramiento del sistema educativo ya que habrá un seguimiento de cada alumno con respecto a sus necesidades

4.5 EVALUACIÓN

FINALIDADES Y FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Los parámetros para evaluar el aprendizaje son las competencias establecidas en cada uno de los campos formativos, que constituyen la expresión concreta de los propósitos fundamentales; las acciones en las que estas competencias pueden manifestarse (incluidas en la columna a cada competencia) permiten precisar y registrar los avances de los niños. Ello significa que, para evaluar, la educadora debe no sólo considerar lo que observa que los niños pueden hacer y saben en un momento específico, sino tomar en cuenta los avances que van teniendo en el proceso educativo, cuando se les brinda cierto apoyo y mediante él consiguen nuevos logros.

En la educación preescolar, la evaluación tiene tres finalidades:

- Constatar los aprendizajes de los alumnos y alumnas, extraer aquellos logros y dificultades (información clave), que se presentan para poder alcanzar las competencias primero de cada uno de los alumnos y después del grupo en general, para así poder tener criterios que oriente a la educadora en la selección de actividades que desarrollen dichas competencias.
- Identificar los factores que influyen o afectan en el aprendizaje de los alumnos y alumnas, incluyendo la misma práctica docente y las condiciones en las cuales se presente el trabajo, como base para valorar su pertinencia o modificación.

- Mejorar, basándose en los datos anteriores, la acción educativa de la escuela, la cual incluye el trabajo docente y otros aspectos en el proceso escolar.

La evaluación del aprendizaje en este nivel educativo constituye la base para que la educadora sistemáticamente, tome decisiones y realice cambios necesarios en la acción docente o en las condiciones del proceso escolar.

A diferencia de otros niveles educativos (como primaria ó secundaria), en educación preescolar no será necesario llevar una boleta de calificaciones en las que se presente un numero asignando que el niño a alcanzado alguna competencia con tal numero o que a aprobado al siguiente nivel con tal o cual promedio, aquí la evaluación tiene una función esencial y exclusivamente formativa.

Formativa en la cual no se juzgara, ni estandarizara el nivel en que el niño alcance una competencia, si no que se observará, analizará, apreciará y se buscarán guiar al alumno y alumna en lograr el desarrollo de cada una de estas competencias por medio del respeto a la autonomía de sus capacidades, es aquí donde la educadora deberá tener muy en cuenta los pilares de la educación para una justa valoración competitiva de cada alumno.

Ya presentado un amplio marco teórico como base de nuestra investigación, el siguiente capitulo describe metodológicamente este proceso de identificación, descripción, comparación y resultado de las categorías especificadas para nuestro análisis.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación fue de tipo cuasi experimental, la cual consta de la aplicación de un pretest, programa de intervención y un posttest.

SUJETOS

El programa se dirigió a las primeras 30 educadoras que tuviesen como mínimo cinco años de experiencia frente a grupo y que hayan aceptado la invitación para participar en el mismo.

ESCENARIO

La aplicación del programa se realizó en el centro de desarrollo comunitario “Juan Diego centro, ubicado en IAP. Av. teozomoc s/n esq. Poniente # 5 col. Alfredo Baranda, valle de chalco edo. De México cp. 56610. Este centro cuenta con servicios públicos de: preescolar, secundaria, comedor, biblioteca, servicios médicos.

INSTRUMENTOS

La elección de los instrumentos tuvo la finalidad de obtener información antes, durante y después de la aplicación del programa de acuerdo a las categorías establecidas. Se aplicó un cuestionario (ver anexo 1) y registros anecdóticos (ver anexo 5), instrumentos idóneos para obtener la información requerida Hernández, Fernández y Baptista: (2000).

- **Cuestionario** (*Pretest y posttest*) Es la técnica de recogida de datos que se adecua a nuestra investigación. Con él se pretendió conocer lo que hacen, dicen, opinan o piensan los sujetos mediante preguntas realizadas por escrito Buendía: (1999). Se usó antes y después del programa con la finalidad de comparar los resultados que se dieron al inicio y término del mismo, observando de esta manera si los objetivos establecidos al inicio fueron cumplidos.

Por lo tanto se eligió un cuestionario de preguntas cerradas (pretest y postest) con respuestas dicotómicas (sí o no) de 60 ítems y categorizar las teorías implícitas de los docentes en dos teorías de la práctica docente (realista o constructivista).

La función del pretest fue: El mostrar datos cuantitativos y cualitativos acerca de la cosmovisión con la cual han venido trabajando la acción educativa (Implicaciones psicopedagógicas) los docentes y por lo tanto con la cual inician el programa, además con los primeros resultados se observó si estos se relacionan o no con el PEP 2004.

El postest tuvo la función de presentar datos, después de la aplicación del programa. Datos que se utilizaron para describir y comparar con la información que se obtuvo en un primer momento, de acuerdo a si surgió algún proceso de reflexión en el sujeto y por lo tanto en su perspectiva con relación a la forma de llevar cabo el PEP 2004.

Para el diseño del cuestionario primero se realizó una revisión teórica del tema, acerca de las teorías que se presentan en el docente al momento de realizar la acción educativa, tomando como base de análisis aquellas implicaciones psicopedagógicas que forman un papel esencial en esta práctica docente como son:

¿El papel que desempeñaban los profesores ante su grupo?

¿Cómo concebían el rol del alumno en clase?

¿Qué elementos tomaba en cuenta el docente al momento de preparar su enseñanza?

¿Cómo esperaba que se desarrollara el aprendizaje en sus alumnos?

¿Qué elementos tomaba como base para realizar la evaluación?

Este instrumento fue validado por cinco docentes de Educación Preescolar, así como cinco profesores de la Universidad Pedagógica Nacional; la validación consistió en una revisión de cada reactivo para verificar, si éste pertenecía o no, al enfoque que se

encontraba, detectadas algunas inconsistencias y problemas de organización se procedió a realizar las correspondientes modificaciones.

De acuerdo a las opiniones y observaciones se tomo en cuenta los siguientes puntos a modificar en el instrumento:

-Redacción: Algunos reactivos se modificaron a medida que su estructura quedará más clara y concreta.

-Otros reactivos tuvieron que ser sustituidos ó eliminados, ya que no correspondían completamente al enfoque en el que se encontraban.

También se efectuaron entrevistas semiestructuradas (Anexo 2) de 7 preguntas a 32 docentes con más de cinco años de experiencia laboral, obteniendo así los enunciados más usuales que permitieran conocer las teorías implícitas de su práctica docente (maestro, alumno, enseñar, aprender y evaluar) con el fin de obtener los reactivos para la elaboración del cuestionario. Las preguntas describieron aspectos teóricos y prácticos de estas implicaciones.

Finalmente, estas categorías y las que se detectaron en el desarrollo del taller se analizaron, sí correspondían a la forma en cómo propone el PEP 2004 para llevar a cabo la enseñanza, antes y después del programa.

- **Registro Anecdótico** (ver anexo 5) Permitió recoger observaciones importantes, que de no registrarlas con este procedimiento pasarían desapercibidas o se deformarían en el recuerdo por descontextualización u olvido. Se realizó sobre aquellos sujetos que fueron objeto de seguimiento en la investigación y se anotaron sólo aquellos incidentes relacionados con las conductas que nos interesaban estudiar. Buendía: (1999).

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN TALLER: REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Se organizó en 11 sesiones (ver anexo 3) con una duración máxima de 2 horas cada una. Las actividades propuestas, tuvieron como propósito el provocar una reflexión en los docentes de acuerdo a su práctica y descubrir bajo que teorías estaban trabajando antes de comenzar el taller y si este provocó alguna modificación o reflexión en sus teorías después del mismo.

PROCEDIMIENTO

El proyecto se llevó en cuatro fases para llevarlo a cabo.

*Primero se aplicó un cuestionario inicial (Pretest) con la finalidad de conocer la cosmovisión con la cuál han trabajado las educadoras.

*Como segunda fase se aplicó el programa de intervención con el que se pretendió que el docente reflexioné y analice con respecto al constructivismo, y donde también se extraerán categorías que sean localizadas a lo largo del programa.

* En la tercera fase se aplicó un postest, en donde se observó si surgieron cambios en las concepciones de los docentes en relación a su práctica.

*En la cuarta fase se realizó un análisis comparativo acerca de cuatro categorías (ser maestro, alumno, enseñar aprender y evaluar) para determinar si se inició un proceso de reflexión en su práctica docente con los fundamentos epistemológicos que sustenta el PEP 2004.

PROPUESTA DE ANÁLISIS DE RESULTADOS

La finalidad de esta investigación fue que las educadoras reflexionan sobre su práctica docente teórica y prácticamente acerca de qué es aprender, enseñar, evaluar, ser maestro y ser alumno desde un enfoque constructivista, la cual está fundamentado el PEP 2004. Por ello se tuvo que realizar dos tipos de análisis:

Análisis Cualitativo: Interpretación de fichas anecdóticas, pretest y posttest. Este instrumento nos permitió describir hechos que ocurrieron en el transcurso de cada sesión con la finalidad de detectar las siguientes categorías; *ser maestro, alumno, enseñar, aprender y evaluar*, de esta manera realizar una comparación antes y después del taller de acuerdo a las implicaciones psicopedagógicas que se sustenta en el constructivismo.

Análisis Cuantitativo: Utilización de un análisis estadístico “X cuadrada” en el que se trabajó el diseño y aplicación de preguntas cerradas (ver anexo 1) que se aplicaron antes y después del taller con la finalidad de comparar los resultados que se dieron al inicio y término del mismo.

El siguiente capítulo describe los datos que fueron obtenidos de acuerdo a cada paso que se describió cómo se trabajaría en la metodología.

CAPÍTULO III

ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para mostrar si se provocó en las educadoras una reflexión y el inicio de un cambio en sus concepciones, se obtuvieron datos del análisis cuantitativo y cualitativo, a continuación mencionaremos el trabajo realizado en la obtención de datos para su análisis:

ANÁLISIS CUALITATIVO

Para detectar los fundamentos epistemológicos de las educadoras en torno a su práctica docente, se recurrió a elaborar registros anecdóticos (ver anexo 5) con la finalidad de registrar las situaciones más importantes y hacer un análisis y comparación de acuerdo a los fundamentos epistemológicos que sustenta el PEP 2004 (constructivismo) al inicio y término del taller, este análisis está estructurado en 5 categorías: *ser maestro, alumno, enseñar, aprender y evaluar*,

ANÁLISIS CUALITATIVO

CATEGORÍAS	ANTES DEL TALLER	FUNDAMENTACIÓN CONSTRUCTIVISTA	DESPUÉS DEL TALLER
MAESTRO	Transmisor de conocimientos. Una persona experta. Es aquel experto, transmisor que conduce el conocimiento.	El rol del docente sólo se mantiene como mediador e interviene para facilitar la construcción de conocimientos en el alumno a partir de intervenciones adecuadas del aprendizaje del alumno y sus experiencias culturales. Es moderador, coordinador, facilitador y también un participante	Como un facilitador en la construcción de los conocimientos de sus alumnos a partir de una buena intervención. Mediador Guía.

	Es un mediador de los aprendizajes, orienta y da conocimiento.	más. El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición.	
ALUMNO	<p>Aquella persona que adquiere conocimientos para que salgan mejor preparados y que lo sepan utilizar en algún momento determinado.</p> <p>Es un receptor pasivo abierto a adquirir los conocimientos que el maestro transmite. Persona inmadura.</p>	Es un proceso de regulación continua de los aprendizajes, regulación en el sentido de adecuación de los procedimientos utilizados por el profesorado a las necesidades que el alumno encuentra en su proceso de aprendizaje.	<p>Constructor de conocimiento.</p> <p>Es un ser activo y reflexivo.</p>
ENSEÑAR	Transmitir conocimientos para enriquecer los conocimientos ya acumulados.	El alumno es autor y constructor de sus propios conocimientos, constructor porque es capaz de producir conocimiento y saberlo utilizar, implicando el hacerlos seres estratégicos, autónomos y concientes de las decisiones que toman, de sus dificultades para aprender y de cómo superarlas.	<p>Es un proceso de regulación de aprendizaje.</p> <p>Es propiciar nuevas situaciones didácticas para favorecer las competencias.</p>
	<p>Adquirir conocimientos.</p> <p>Memorización.</p>	El aprender es un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad	Construcción de significados

APRENDER	Es adquirir nuevos conocimientos o reafirmar los que ya se tienen mediante la autorregulación que el alumno va adquiriendo en el salón	corresponde al alumno. Formación de consensos y comparación de modelos	
EVALUAR	Acumulación de evidencias y/o conocimientos que permiten verificar si se cumplieron los objetivos. Detección del grado de apropiación del conocimiento de la designación de un valor numérico. Una herramienta que sirve de apoyo para la obtención de evidencias que permiten demostrar los contenidos que los alumnos están aprendiendo y que se debe realizar en varios momentos para obtener de esta manera una calificación que nos diga si el alumno adquirió los conocimientos.	Procedimiento mediante el cuál es posible detectar el grado del apropiación del aprendizaje saber como se aprendió.	Regulación y autorregulación de los aprendizajes. Es un proceso de retroalimentación entre alumno-maestro e iguales.

Cuadro 4

Con el cuadro 4 podemos decir que al inicio del taller sus concepciones estaban orientadas desde un enfoque realista y constructivista ya que no tenían claro las diferencias entre ambos enfoques y por lo tanto no son congruentes con los fundamentos epistemológicos que le subyace al PEP 2004. Por lo que nos percatamos que había una resistencia al cambio debido a que las educadoras no mostraban interés y participación, sin embargo, esta resistencia fue un reto para nosotras ya que

en esos momentos utilizamos nuestras habilidades de liderazgo y de convencimiento para que nos dieran la oportunidad de mostrarles una nueva forma de trabajar con ellas. Por lo tanto nuestra intervención consistió en guiar al docente para que analizara y reflexionara la importancia que tiene ser maestro, alumno, enseñar, aprender, evaluar dentro del aula.

En el transcurso del taller observamos que sus argumentos estaban orientados desde un enfoque constructivista debido a que las educadoras compartieron experiencias y vivencias, lo cual permitió que ellas analizaran, confrontaran y ubicaran desde cuales fundamentos epistemológicos estaba fundamentada su práctica docente. Al ubicar los fundamentos epistemológicos que sustenta el PEP 2004, los docentes realizaron actividades donde se vio reflejado la forma de planear sus estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes con el enfoque constructivista (Ver anexo 4).

Por último, rescatando algunos de los comentarios que las educadoras expusieron, nos percatamos que el trabajo de ellas se ve limitado debido a lo siguientes puntos:

- Trámites administrativos
- Requerimientos
- Elaboración de manualidades por días festivos.
- Expectativas tradicionales que tienen los padres de familia sobre el proceso enseñanza y aprendizaje en el niño

De acuerdo a sus comentarios, podemos analizar que como psicólogas educativas hay una necesidad de realizar talleres para reflexionar y hacer conscientes a maestros, directivos y padres de familia sobre la forma de trabajo que propone el PEP 2004. Nos percatamos que durante la implementación del taller hubo ciertas limitaciones que se pudieron subsanar en el transcurso del mismo como; falta liderazgo ante el grupo y falta de tiempo para el cierre de la sesión.

ANÁLISIS CUANTITATIVO (CÁLCULOS ESTADÍSTICOS)

Para este análisis se recurrió a la codificación de datos del pretest y postest (ver anexo 1). Esta puntuación consistió en lo siguiente:

Asignarle dos puntos, cuando las educadoras colocaban una ✓ en el recuadro NO las cuales correspondían a las respuestas de tipo constructivista y asignarle un punto cuando las educadoras colocaban una ✓ en el recuadro SI las cuales correspondían a las preguntas de tipo realista. (Ver cuadro 3).

Asignarle dos puntos, cuando las educadoras colocaban una ✓ en el recuadro SI las cuales correspondían a las preguntas de tipo constructivista, y asignarle un punto cuando las educadoras colocaban una ✓ en el recuadro NO las cuales correspondían a las preguntas de tipo realista. (Ver cuadro 4).

TEORÍA	NO DE PREGUNTA (PRETEST Y POSTEST)	SI	NO
REALISTA	1-5-8-9-12-14-15-17-20-21-23-26-27-30-32-33-36-38-41-42-43-45-47-49-50-51-53-57-58-60	1 punto	2 puntos

Cuadro 3

TEORÍA	NO DE PREGUNTA (PRETEST Y POSTEST)	SI	NO
CONSTRUCTIVISTA	2-3-4-6-7-10-11-13-16-18-19-22-24-25-28-29-31-34-35-37-39-40-44-46-48-52-54-55-56-59	2 puntos	1 punto

Cuadro 4

Posteriormente se procedió a la codificación de datos donde:

S - Es el número de sujetos que asistieron al taller

P- Es el número de preguntas

PRETEST

S	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30
1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2
2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1
3	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1
4	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1
5	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1
6	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1
7	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1
8	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	1	1	2	1	1
9	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1
10	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1
11	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1
12	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2
13	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1
14	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1
15	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1
16	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1
17	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1
18	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2
19	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1
20	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1
21	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1
22	1	2	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1
23	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	2	2
24	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1
25	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1

P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48	P49	P50	P51	P52	P53	P54	P55	P56	P57	P58	P59	P60
2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1
2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1
2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2
2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2
2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2
1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1
1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1
2	2	2	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2
1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2
2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2	2
2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2
2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2
2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	1	2
2	2	1	2	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2
2	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1
2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	2
1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2

POSTEST

S	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2
3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2
4	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
5	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
6	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2
7	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	2	2	1
8	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1
9	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1
10	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2
11	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2
12	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
13	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
14	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1
15	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1
16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1
17	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2
18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
19	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
20	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2
21	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
22	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2
23	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1
24	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2
25	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2

P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37	P38	P39	P40	P41	P42	P43	P44	P45	P46	P47	P48	P49	P50	P51	P52	P53	P54	P55	P56	P57	P58	P59	P60
2	2	2		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	1	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2
2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2
2	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2
1	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	1	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	1	1	2	2
2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1
1	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

De acuerdo a las tablas anteriores, se obtuvieron los siguientes datos:

TALLER	TEORIA REALISTA	TEORIA CONSTRUCTIVISTA	TOTAL
PRETEST	716	784	1500
POSTEST	266	1234	1500
TOTAL	982	1018	3000

Estos datos nos sirvieron en la utilización de un análisis estadístico “ji- cuadrada” en el que se trabajó el diseño y aplicación de preguntas (ver anexo 1) que se aplicaron antes y después del taller, con la finalidad de comparar los resultados que se dieron al inicio y término del mismo

1) Planteamiento de la hipótesis

Hinv: El fundamento teórico que sustenta su práctica docente esta estrechamente relacionado con el taller que se impartió, es decir, no son independientes.

Ho: Hay independencia

H1: No hay independencia

2) Estadístico de prueba y condiciones para su uso

El estadístico de prueba que usaremos es:

$$X^2_c = \frac{n(|sv-tu| - \frac{1}{2}n)}{(s+t)(u+v)(s+u)(t+v)}$$

Que bajo el supuesto de que Ho es cierta, tiene una distribución “ji-cuadrada” con un grado de libertad.

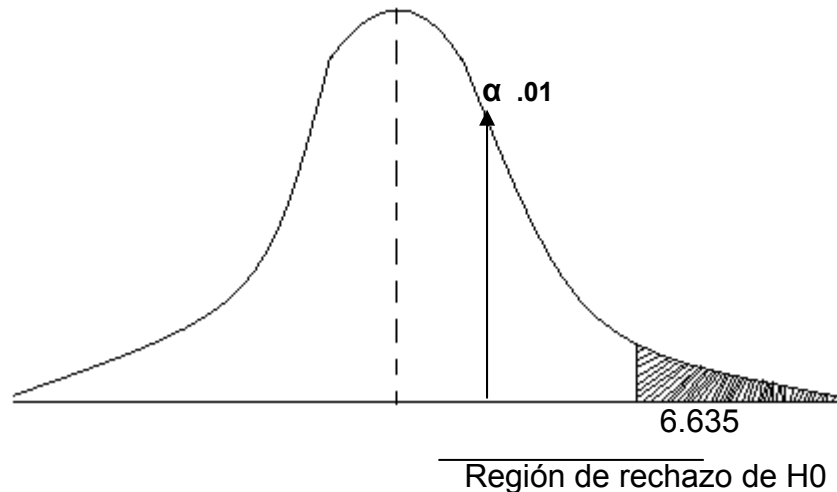
La condición para el uso de X^2_c como estadístico de prueba es que todas las frecuencias esperadas sean mayores de 5.

$\frac{(982)(1500)}{3000} > 5$ por lo que la condición se cumple.

3000

3) Regla de decisión

Utilicemos un $\alpha = .01$ en esta prueba, es decir, fijemos en .01 la probabilidad de cometer el error de tipo I. El valor en la tabla de la distribución "ji-cuadrada con un grado de libertad es $X^2_C = 6.635$. A partir de este valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de H_0 como sigue



Región de no rechazo de H_0

4) Cálculos

Como $n=3000$, $s=716$, $t=784$, $u=226$ y $v=1018$, tenemos:

$$X^2_C = \frac{n (|sv-tu| - \frac{1}{2} n)}{(s+t) (u+v) (s+u) (t+v)}$$

$$X^2_C = \frac{3000 [(716) (1018) - (784) (226) - \frac{1}{2} (3000)]^2}{(716+784) (266+1018) (716+266) (784+1018)}$$

$$X^2_C = \frac{3000 [|520344| - 1500]}{(1500) (1284) (982) (1802)}$$

$$X^2_C = \frac{3000 [518844]^2}{(1500) (1284) (982) (1802)}$$

$$X^2_c = \frac{8.07597289^{14}}{3.408180264^{12}}$$

$$X^2_c = 236.9$$

5) Decisión estadística

Como $236.9 \in [6.635, \infty)$, se rechaza H_0

6) Interpretación de resultados

Se puede decir con un 99% de confianza, que no son independientes, esto quiere decir que los fundamentos epistemológicos que tienen las educadoras están estrechamente relacionados con la impartición del taller.

CONCLUSIONES

A largo del desarrollo de este proyecto nos hemos dado cuenta que el ámbito educativo es infinito en materia, que para su propósito se debe contar con un espíritu firme y elocuente, que el entusiasmo y preparación no son suficientes sino también aquello que se encuentra dentro de cada uno, el interior de la persona, su autovaloración, su saber ser para dedicarse a trabajar en este ámbito tan delicado y muchas veces poco valorado, no basta el conocer y hacer se necesita forzosamente el aprender en comunión, respeto, justicia y empatía con las personas que nos rodean, en este caso con los alumnos y alumnas a los que nos presentamos cada día, en la escuela y dentro del aula.

La experiencia de haber impartido un curso a las educadoras con el propósito de que ellas pudieran llegar a una mayor comprensión del PEP 04 y poder efectuar una reflexión y meta-reflexión de lo que hacen cotidianamente en el aula, a partir del planteamiento de esta investigación y después haber hecho una revisión sistematización y una serie de elementos teóricos se llegó a las siguientes conclusiones:

- Detectamos que aún existen algunas dificultades en cuanto a la implementación del PEP 2004, debido a que las educadoras (es) asumen una posición más orientada desde sus teorías implícitas y su experiencia cotidiana, estas prácticas coinciden mucho con las propuestas que se diseñan a partir de una posición realista lo que las lleva a generar una representación de sus implicaciones psicopedagógicas (ser maestro, alumno, enseñar, aprender y evaluar) desde una visión realista y por lo tanto no son conscientes de ello, con la propuesta aquí planteada se pretendió propiciar en el docente reflexionara sobre estos principios epistemológicos que le subyacen al PEP 04 .
- A partir de sus representaciones y la implementación inconsciente que tienen en su práctica docente, podemos seguir concluyendo que, una manera de remontar estas teorías implícitas es a través de los procesos reflexivos y meta reflexivos llevándolas a la confrontación con su forma de pensar; cuando confronte lo que el maestro ha construido de su quehacer en el aula, de lo que hace cotidianamente y

porqué lo hace, entonces se estará en condiciones de provocarse el inicio de un cambio conceptual. En la medida que las educadoras reflexionen e inicien este cambio, se percatarán de lo que hacen, y poco a poco podrán ir abandonando sus concepciones que dependen precisamente de los núcleos sociales en los cuales se desenvuelven e irán identificando los enfoques mecanicistas que aún predominan en el aula remplazándolas por concepciones constructivistas. Nosotras consideramos que con esto que se llevó en el taller, estamos propiciando en varias de ellas el inicio del cambio conceptual por que ya reflexionan y meta reflexionan sobre su quehacer docente y poco a poco abandonan su postura realista.

- Estamos convencidas que una forma de provocar este cambio conceptual es contrastando teorías y discutiendo las implicaciones psicopedagógicas de cada una de ellas, para que la educadora se percate de que muchas propuestas educativas, en particular el PEP 04 están diseñadas desde ciertas perspectivas epistemológicas y en la medida en que se conozcan estas, la práctica de la educadora será congruente epistemológicamente con el planteamiento y como una estrategia para que pueda comprender como está planteada esta propuesta, en el cual consiste en diferenciar estos dos fundamentos epistemológicos a través del conflicto cognitivo como una alternativa que puede ser utilizada para provocar en ellas cambios cada vez más radicales llevándolas a la búsqueda de nuevas formas de operar, que le permitan obtener nuevas representaciones constructivistas de lo que es *ser alumno*, *ser maestro* y sobre la naturaleza de lo que se aprende. Los resultados obtenidos en la aplicación del taller, nos indican que para lograr que la educadora comprenda y genere una práctica congruente con los fundamentos epistemológicos que sustenta el PEP 2004, se deberá contrastar teorías e implicaciones psicopedagógicas que de cada una se genera mediante la estrategia del conflicto cognitivo.
- Finalmente, para que las educadoras puedan hacer un planteamiento congruente con el PEP 04 es necesario que conozcan en particular en que consiste el paradigma constructivista y una serie de categorías que de ella se deriva con respecto a las concepciones *de ser alumno, maestro, aprender, enseñar*, que

deberán ser congruentes en su aplicación y contribuirán a elevar la calidad de la educación para crear una serie de escenarios que faciliten la formación de los preescolares.

Desde el perfil psicológico consideramos que hemos cumplido este proceso ya que se identificó una problemática psicológica apoyándonos desde un fundamento teórico (Teorías implícitas , cosmovisión realista y constructivista), para analizarlo e interpretarlo y mostrárselo a las educadoras mediante un taller que permitió en ellas identificar el fundamento epistemológico que le subyace a la práctica docente.

Estamos conscientes que nuestro campo de trabajo es muy amplio, sin embargo consideramos que el haber trabajado con docentes nos deja más que un conocimiento en base a teorías, modelos y propuestas, es un proyecto que nos deja una puerta abierta no solo a la investigación si no al seguir buscando, reflexionando, diseñando y promoviendo estrategias que orienten al campo docente en la reflexión crítica y continúa del trabajo que desempeñan día a día en los diferentes niveles educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Argudin, Y. (2005). Educación Basada en Competencias. México: Trillas.

Arnay, J. (1993). "Teorías Implícitas infantiles sobre los seres vivos" en: Rodrigo, M. en: Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.

Bateson, G. (1992). Paso hacia una ecología de la mente. Buenos Aires: Planeta

Benlloch, M (1997). Desarrollo cognitivo y teorías implícitas en el aprendizaje de las ciencias. Madrid: Visor.

Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Promesas y realidades. Madrid: La Muralla.

Buendía, I. (1999). Modelos de análisis de la investigación educativa. Sevilla: Alfar

Carretero, M. (1991). Introducción: la investigación europea sobre la enseñanza y aprendizaje. en: Carretero, M. Argentina: AIQUE.

Ceberio, R y Watzlawick, P. (1998), La construcción del universo. Conceptos introductorios sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico, Barcelona: Herder.

Claxton, G. (1995). Aprender a vivir. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana. Madrid: Psicología Alianza.

Delors, J. (1997). La educación encierra un tesoro, México: UNESCO.

Eurydice (2003) Las competencias clave, Madrid: Ministerio de Educación y Formación profesional.

Fernández, L. (2001) "Conocimiento y creencias del profesor". en: Bueno, J. Castañedo, J. Psicología de la educación aplicada. Madrid: CCS.

Follari, R. (1998). El trabajo práctico en la formación profesional. U.A.M. México: Gernika.

Gallego, R. (2001). Discurso sobre el constructivismo. Bogotá: Magisterio

Giordan, A. Vecchi, G. (1999). Los orígenes del saber de las concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla: Diada.

Glaserfeld, E. (1996). "Aspectos del constructivismo radical". en: Pakman, M. Construcciones de la experiencia humana. Barcelona: Gedisa

Gómez, C. Pozo, J. (2001) La consistencia de las teorías sobre la naturaleza de la materia: Una comparación entre las teorías científicas y las teorías implícitas. Revista Infancia y Aprendizaje.

Hall, G. Jones. H (1980), Educación basada en competencias, New Jerseyç: Prentice-Hall. Localizado en: <http://www.marxists.org/archive/vigotsky/works/1929/cultural-development>

Hernández, S. Fernández, C. Y Baptista, L. (2000). *Metodología de la investigación*. México: MC Graw-Hill.

Jáuregui, R. Carrasco, L. y Montes I. (2004). Evaluando, evaluando: ¿qué piensa y qué hace el docente en el aula? Revista Economía y sociedad.

Juárez, A. Juárez, J. (2004) Replantear la enseñanza de las ciencias ò La necesidad de replantear cómo enseñar ciencias. UPN y UAP. Revista proyecto mundo interactivo, pp.6-7.

Juárez, A. Martínez, E. Juárez, J. Y Juárez L. Replantear la enseñanza y el aprendizaje en la Física. Revista Educación 2001 No. (22), pp. 72.

León, S. (1990). Teorías implícitas y relaciones de poder en la pareja. Canarias: Universidad de la Laguna Secretariado de comunicaciones.

Marrero, J. (1993). “Las teorías Implícitas del profesorado vinculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza”. En: Rodrigo M. Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. España: Aprendizaje Visor.

Maya, B. (1996). El taller educativo. Bogotá Colombia: Magisterio.

Pakman, M. (comp) (1999). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Partido, C. (2003). Concepción y estrategias didácticas sobre la lectura. Colección Pedagógica Universitaria, 39. Localizado en: http://www.uv.mx/iie/colecci%C3%B3n/N_39/A%20indice.pdf.

Polanco, B. (2000). La educación de cara al siglo XXI: Nuevos retos y nuevas posibilidades”, Revista de la Universidad Iberoamericana de México.

Pozo, J. Gómez, C. (2000). Aprender y enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata.

Pozo, J. Gómez, C. (2001). “El aprendizaje de conceptos científicos: del aprendizaje significativo al cambio conceptual”. En: Pozo, J. Aprender y enseñar ciencia. España: Ediciones Morata.

Pozo, J. Puy, P. Sanz, A. Y Limón, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. Revista Infancia y Aprendizaje, 57.

Pozo, J. Pérez, I. (1991). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. Universidad Autónoma de Madrid. Fac. de Psicología.

Pozo, J. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. Revista Enseñanza de las Ciencias, pp.17.

Pozo, J. (2002). Aprendices y Maestros. Madrid: Alianza.

Pozo, J. Monereo, C. (1999). Enseñar y aprender desde el currículo. Madrid: Santillana.

Pozo, J. Rodrigo, M. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

ANEXOS

ACADÉMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA
UNIDAD AJUSCO

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

“REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA EN EL MARCO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
2004”.

El instrumento que a continuación se presenta pretende obtener el enfoque que pernear su práctica docente como educadora en preescolar de acuerdo al PEP 2004. Por ello se le pide conteste a todos los reactivos y que sus respuestas sean lo más espontáneas posible.

INSTRUCCIONES: Por favor lea las siguientes definiciones y en la columna de la derecha, seleccione la opción (Sí o No) que más se ajuste a su opinión, colocando en el recuadro una “✓”.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN:

Nombre: _____

Formación profesional: _____

Plantel donde labora: _____

Grado que imparte: _____

Años laborando frente a grupo: _____

A) ¿Qué significa para usted ser maestro (a)?

No.		SI	NO
1.-	Una persona que enseña a sus alumnos los conocimientos de acuerdo a su experiencia como docente.		
2.-	Es una persona reflexiva y en constante cuestionamiento ante las innovaciones que se presentan dentro del ámbito educativo.		
3.-	Es la persona capacitada que propicia el conocimiento, lo amplía y presenta al alumno su realidad ante el mundo.		
4.	Es un mediador que interviene para facilitar la construcción de conocimientos en el alumno a partir de intervenciones adecuadas.		
5.-	Es aquél que transmite conocimientos a sus alumnos, a través de diferentes modelos pedagógicos y todo lo que conlleva a una buena relación.		
6.-	Es construir, desarrollar los conocimientos de los alumnos y poder lograr en ellos un aprendizaje significativo.		
7.-	Es aquél que desarrolla en el alumno sus capacidades y potencialidades mediante el diseño de situaciones didácticas ajustadas, destinadas al aprendizaje.		
8.-	Un transmisor de conocimientos aprendidos de manera teórica así, como de la experiencia en el trabajo o del mismo aporte del conocimiento del alumno.		
9.-	El sujeto que por medio de teorías establecidas enseña la realidad del mundo, a sus alumnos.		
10.-	Es un guía que facilita la relación entre el currículo y las necesidades académicas, culturales que rodean al alumno y a las que este se debe de enfrentar.		
11.-	Juega el papel de creador de Zonas de Desarrollo Próximo, de acuerdo a los estilos y ritmos de aprendizaje que se presenten en el aula.		
12.-	Ser maestro es el, amigo, tutor de los alumnos en su formación académica, social motivándolos en el camino del saber.		

B) ¿Qué significa para usted ser Alumno (a)?

No.		SI	NO
13.-	Una persona activa, que tiene a cargo el construir su formación ante diferentes ambientes.		
14.-	La persona que recibe conocimientos para comprender la realidad de su mundo.		
15.-	Un principiante que recibe los contenidos transmitidos por un experto.		
16.-	Un sujeto cognoscente que tiene como tarea el construir su propio conocimiento.		
17.-	La persona que adquiere aquellos, métodos y elementos para poder dar un respuesta objetiva a lo que ocurre en su alrededor.		
18.-	Puede ser también un mediador en la construcción del conocimiento de un compañero.		
19.-	Es un sujeto que construye su conocimiento a través de estrategias.		
20.-	El sujeto que tiene interés en adquirir conocimientos para su bienestar actual y futuro.		
21.-	Un discípulo que necesita ser instruido, para tener un fácil acceso al conocimiento de su realidad.		
22.-	Un autor y constructor de realidades acerca del mundo que le rodea.		
23.-	Es aquella persona que adquiere conocimientos y logra interpretar diferentes elementos que le rodean.		
24.-	Un ser autónomo y estratégico, dentro y fuera del aula.		

C) ¿Qué significa para usted Enseñar?

No.		SI	NO
25.-	Construir diversos tipos de problemas para llegar a plantear una respuesta por medio de conocimientos compartidos.		
26.-	Formar al individuo con modelos y teorías que le permitan tener una mejor concepción de los hechos y fenómenos para entender su realidad.		
27.-	Es la transmisión de conceptos que tiene como finalidad enriquecer el conocimiento del alumno.		
28.	Es la participación activa entre facilitador y alumno en la invención de realidades.		
29.-	Es clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, inventar y pensar, en la acción de clases.		
30.-	Utilizar y adecuar diferentes métodos y teorías, que le permitan al alumno comprobar su realidad		
31.-	Adecuar los procedimientos utilizados por el profesor a las necesidades que el alumno encuentra en su proceso de aprendizaje.		
32.-	Dotar de teorías y modelos necesarios a quien se le enseña, para que pueda dar solución a las diversas problemáticas que se presenten.		
33.-	Transmitir conocimientos nuevos y desarrollar los que ellos poseen.		
34.-	Proporcionar ayuda pedagógica ajustada a los requerimientos que el grupo solicita.		
35.-	Es un proceso de regulación continua de los aprendizajes.		
36.-	La acción que desarrolla el maestro en la transmisión de conocimiento.		

D) ¿Qué significa para usted Aprender?

No.		SI	NO
37.-	Es la invención de realidades que permiten conceptuar el mundo.		
38.-	Es la actividad que permite aplicar distintos conceptos a la vida diaria y resolver problemas cotidianos.		
39.-	Es obtener las competencias necesarias para desempeñarse ante alguna tarea específica o general.		
40.	Es un proceso de construcción y reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos son importantes.		
41.-	Un reflejo ò copia de las características y propiedades del mundo real tal y como es.		
42.-	Un medio que permite adquirir nuevas formas de conocimiento para modificar nuestra estructura conceptual y dar respuestas objetivas.		
43.-	Un proceso pedagógico que tiene la finalidad de enseñar nuevos conocimientos.		
44.-	Es apoyar a los alumnos en el desarrollo y procesos de autorregulación.		
45.-	Adquirir nuevos conocimientos o reafirmar los que ya tienen.		
46.-	Crear, comparar, reflexionar y compartir información, habilidades y conocimientos dentro y fuera del aula.		
47.-	Es la formación que reciben los jóvenes en el aula.		
48.-	Un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad ultima corresponde al alumno.		

E) ¿Qué significa para usted Evaluar?

No.		SI	NO
49.-	Es la detección y regulación de aquellos aspectos que dificultan o favorecen el aprendizaje del alumno.		
50.-	Tomar en cuenta todos aquellos aciertos que el alumno presenta en clase.		
51.-	Procedimiento mediante el cuál es posible detectar el grado de apropiación del aprendizaje.		
52.	Una herramienta de apoyo para la acción educativa, que debe realizarse en múltiples formas y contextos.		
53.-	Haber cumplido satisfactoriamente los objetivos que estaban establecidos.		
54.-	Es la capacidad del sujeto para reflexionar sus logros respecto a una tarea determinada.		
55.-	Un proceso que permite autorregular los aprendizajes propios.		
56.-	Una parte integral del aprendizaje.		
57.-	Hacer juicios objetivos sobre los resultados obtenidos.		
58.-	Es la obtención de evidencias objetivas que permiten demostrar que los alumnos están aprendiendo los contenidos.		
59.-	Es un proceso el cuál consiste en retroalimentarse, alumno-maestro-iguales.		
60.-	Es acumular puntuaciones, que permiten obtener una calificación final.		

¡AGRADECEMOS SU COLABORACIÓN!

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Estudios profesionales: _____

Años laborando como docente: _____

Escuela en la que labora actualmente: _____

PREGUNTAS:

1.- ¿Cómo concibe al PEP 2004?, ¿Por qué?

2.- ¿Qué modelo de enseñanza y aprendizaje lo sustenta?

3.- De acuerdo con el programa, ¿cuál es su papel como docente?

4.- ¿Qué es para usted aprender?

5.- ¿Cómo concibe la actividad de enseñar?, ¿Por qué?

6.- ¿Cómo concibe a la evaluación?, ¿Por qué?

7.- ¿Qué es para usted un alumno?

TALLER: REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Sesión	Contenido	Objetivos	Material	Desarrollo de Actividades
1º	Presentación del taller y expectativas de los docentes.	-Propiciar un clima de comodidad y confianza, para que se conozca el grupo. -Conocer cual será la función del programa y sus expectativas con respecto al taller.	-Lápiz y Plumas -Estambre -Pizarrón y Gis -Formato del registro anecdótico	-Dinámica de presentación. -Dinámica "Reglamento de la casa" (Reflexión). -Conocer sus expectativas. -Revisión de los contenidos a tratar
2º	Teorías implícitas	-Reflexionar y comprender, que las concepciones que tiene el ser humano están influenciadas por teorías implícitas. -Identificar las teorías implícitas en la cuál ha basado su práctica docente.	-Gis -Hojas -Pizarrón -Lápices y Plumas -Formato del registro anecdótico	-Dinámica "Construyendo una torre" (20 min). -Comentarios y reflexión. -Consenso
3º	Reflexión de la práctica docente	Identificar, comprender y reflexionar de manera colectiva los referentes teóricos con los que ha trabajado en el aula (teorías implícitas).	-Tarjetas de colores (4 colores diferentes) -Lápices y plumas -Formato del registro anecdótico	-Dinámica: "Cómo y dónde hemos aprendido a ser maestros". -Comentarios y reflexión. -Conclusiones.
4º	Cosmovisión Realista	-Identificar las características la relación de esta teoría con sus teorías implícitas. -Tomar conciencia de que los conocimientos sobre el mundo generalmente tienen principios inclinados a una cosmovisión realista.	-Lápices y plumas -Pizarrón y - Gis -Imágenes de las categorías que se utilizarán -Formato del registro anecdótico	-Dinámica "Cómo conocemos lo que conocemos". -Recuerdos de mi infancia" -Presentación en power point. -Comentarios y reflexión. -Consenso
5º	Implicaciones psicopedagógicas de la cosmovisión realista.	Conocer, comprender y reflexionar las implicaciones psicopedagógicas que se desarrollan desde una teoría realista e identifique si su práctica docente ha estado influenciada bajo esta cosmovisión.	-Lápices y plumas -Papel -Pizarrón y - Gis -Papel Bond. -Formato del registro anecdótico	-Dinámica "Mis Implicaciones Psicopedagógicas". -Debate -Reflexión -Consenso
6º	Cosmovisión Constructivista	Conocer y comparar las características de la teoría constructivista con el realismo.	-Pizarrón y Gis -Hojas Blancas	-Trabajo en equipos -Comentarios y reflexión

			-Lápices y plumas -Registro anecdótico	-Consenso
7°	Implicaciones psicopedagógicas de la cosmovisión constructivista	Conocer, comparar, comprender y reflexionar las implicaciones psicopedagógicas desde el constructivismo.	-Juego de tarjetas por equipo -Papel bond por equipo -Formato del registro anecdótico -Hoja de caricatura	-Trabajo en equipo Comentarios y reflexión -“Caricatura” -Comentarios y reflexión -Consenso
8°	El trabajo con Competencias	Comprender y reflexionar el fundamento que subyace al modelo de competencias su diferencia con las habilidades y su relación con el PEP 2004.	-Hojas -Pizarrón y Gis -Lápices y plumas -Registro anecdótico	-Lluvia de ideas (Competencias y habilidades) “Títere” -Comentarios y reflexión -Consenso
9°	Programa de Educación Preescolar 2004	Identificar y comparar aquellos elementos psicopedagógicos que caracterizan al PEP 2004 como una opción diferente (constructivismo) al PEP 1992.	-PEP 2004 y PEP 1992 -Papel Bond -Plumones. -Lápices y plumas -Formato del registro anecdótico	-Trabajo en equipo (Localizando diferencias y similitudes en ambos programas)”Rompecabezas”. -Debate -Comentarios y reflexión -Consenso
10°	Estructura del mapa de competencias de acuerdo al PEP2004	Comprender y analizar la estructura del mapa de competencias que se encuentra en el PEP 2004.	Audiovisual -Papel bond -Plumones -Formato del registro anecdótico	-Comentarios (Estructura del mapa). -Trabajo en equipos (Elaborar un plan de trabajo). -Comentarios y Reflexión -Consenso
11°	Evaluación del taller	Identificar, comprender y reflexionar las expectativas antes y después del taller.	-Formato del registro anecdótico	-Expresar su opinión, con respecto a su formación docente de acuerdo a lo abordado en el programa.

Este anexo constituye un ejemplo de las actividades que realizaron las educadoras durante el taller (sesión 10) de acuerdo a cada uno de los campos formativos que establece el PEP 2004, así como la elaboración de un formato de evaluación que contiene indicadores que reúne información de los campos formativos en todo el grupo y por cada niño, con la finalidad de que la educadora registre los procesos de los alumnos en relación al desarrollo de sus competencias.



“¡A contar cuentos!”

- ✚ Propicie un ambiente cálido, de confianza y respeto en su grupo para que sus alumnos puedan expresarse libremente.
- ✚ Explique a sus alumnos que van a trabajar con un cuento llamado “El Rey Mocho” y lo primero será observar con mucha atención las imágenes que usted les va a mostrar. Pida que cambien de lugar para que todos vean bien y que se pongan cómodos.
- ✚ Incentive el interés de los niños/as con una breve presentación del cuento, pero sin decir el título del mismo, después muestre las imágenes e invite a sus alumnos a comentar sobre lo que imaginan que sucede en cada ilustración y a escuchar con respeto lo que piensan sus compañeros. Construyan un cuento a partir de los comentarios de los niños.
- ✚ Después de haber construido una historia a partir de las imágenes lea el cuento y cuestione al grupo con preguntas como ¿Dónde dice eso? Observe si los alumnos señalan el texto o la imagen. Comente con el grupo si sus anticipaciones y predicciones fueron correctas.
- ✚ Reconstruir la secuencia del cuento a partir de las imágenes.
- ✚ Nuevamente presente las ilustraciones y pídale que pasen a representar lo que sucede en cada una de ellas, propiciando que participe el mayor número de niños, unos como actores y otros como narradores de la historia, utilizando su propio lenguaje. Guíe la actividad con preguntas como: ¿Cómo crees que se sentía el Rey Mocho? ¿Por qué usaba una peluca vieja? ¿De qué platicaba el Rey con su barbero cuando iba a cortarle el cabello? ¿Cómo se sentiría el barbero joven al conocer el gran secreto del Rey y no poder contarlo a nadie?
- ✚ Después de haber representado todas las partes del cuento, invite a sus alumnos a reflexionar sobre las semejanzas y diferencias entre los personajes del cuento. De la misma manera promueva la reflexión y

la expresión de ideas sobre las características individuales en el grupo y la aceptación de las diferencias en un marco de respeto.

- ✚ Posteriormente, pida a sus alumnos que modelen al personaje del cuento que más les haya gustado.
- ✚ Pida a sus alumnos que agrupen las esculturas creadas de acuerdo a lo representado, es decir, los que modelaron al Rey Mocho formarán una colección, los que modelaron al barbero otra colección y así sucesivamente, y pídales que cuenten cuántos elementos tiene cada colección y escriban el número que corresponda a cada una.

Recursos

Cuento “El Rey Mocho” de la colección Libros del Rincón, plastilina de colores

Reflexiones y sugerencias-

Es importante cuidar que la participación de los niños sea libre y espontánea.

Preguntas de reflexión:

- ¿Participaron todos los alumnos en la actividad?
- ¿La mayoría de los alumnos pudieron anticipar las ideas principales del cuento a partir de las imágenes?
- ¿Todos los alumnos participaron en la representación del cuento?
- ¿Se mostró entusiasmo e interés en la actividad?
- ¿Todos los alumnos identifican y modelan cabeza, tronco y extremidades?
- ¿Cuántos alumnos tienen dificultades para identificar y modelar las partes de la cabeza?
- ¿Los alumnos pueden clasificar las esculturas y formar colecciones.

CUADRO DE COMPETENCIAS E INDICADORES

DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	COMPETENCIAS	INDICADORES
IDENTIDAD PERSONAL Y AUTONOMIA	<p>Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.</p> <p>Adquiere gradualmente mayor autonomía.</p>	<p>Acepta y Participa en juegos conforme a las reglas establecidas.</p> <p>Toma en cuenta a los demás (por ejemplo, al esperar su turno para intervenir, al realizar un trabajo colectivo, al compartir materiales).</p> <p>Enfrenta desafíos y busca estrategias para superarlos (por ejemplo, qué y cómo hacer para construir algo: seleccionar piezas, organizarlas etc.)</p>
RELACIONES INTERPERSONALES	<p>Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.</p>	<p>Comprende los juegos de reglas, participa en ellos, acepta y reconoce cuando gana o pierde, sin necesidad de la presencia de un adulto.</p>

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	COMPETENCIAS	INDICADORES
LENGUAJE ORAL	<p>Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</p> <p>Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.</p> <p>Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</p>	<p>Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.</p> <p>Expone información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.</p> <p>Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas, fábulas siguiendo la secuencia y orden de las ideas; utiliza la entonación y el volumen de voz necesaria para hacerse comprender por quienes lo escuchan.</p> <p>Representa o dramatiza situaciones de la vida cotidiana, cuentos y obras de teatro apoyándose en el lenguaje corporal, la entonación y el volumen de la voz, así como de otros recursos necesarios en la representación de un personaje.</p>
LENGUAJE ESCRITO	<p>Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.</p>	<p>Establece con apoyo de la maestra y/o sus compañeros, un propósito lector (buscar información, conocer de qué trata la historia, confirmar sus anticipaciones).</p> <p>Comenta con otros el contenido de textos que ha escuchado leer (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia)</p> <p>Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos (ilustraciones, cuadros, esquemas, formatos, marcas, como números, signos, paréntesis), incluidos en textos escritos.</p>

PENSAMIENTO MATEMÁTICO	COMPETENCIAS	INDICADORES
NÚMERO	<p>Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.</p> <p>Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.</p>	<p>Compara colecciones, ya sea por correspondencia o por conteo y establece relaciones de igualdad y desigualdad (dónde hay “más que” y “menos que”, “la misma cantidad que”).</p> <p>Agrupar objetos según sus atributos cualitativos y cuantitativos (forma, color, textura, utilidad, numerosidad, tamaño, etc.)</p> <p>Organiza y registra información en cuadros, tablas y gráficas sencillas usando material concreto o ilustraciones.</p>
EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO	COMPETENCIAS	INDICADORES
EL MUNDO NATURAL	<p>Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales.</p> <p>Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo.</p>	<p>Conoce las diferentes partes de su cuerpo y las nombra correctamente: segmentos y articulaciones.</p> <p>Describe las características de los elementos y de los seres vivos (color, tamaño, textura, consistencia, partes que conforman a alguna planta o animal).</p> <p>Identifica y reflexiona acerca de características esenciales de elementos y fenómenos del medio natural.</p>

EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS	COMPETENCIAS	INDICADORES
EXPRESIÓN CORPORAL Y APRECIACIÓN DE LA DANZA	Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música	Descubre y crea nuevas formas de expresión a través de su cuerpo.
EXPRESIÓN DRAMÁTICA Y APRECIACIÓN TEATRAL	Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.	Crea y participa en obras teatrales sencillas. Utiliza objetos para caracterizarse en sus juegos dramáticos (sombreros, zapatos, vestidos, sacos, mascararas, guantes entre otros).
EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN PLÁSTICA	Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.	Observa e interpreta las creaciones artísticas de sus compañeros y encuentra semejanzas y diferencias con las propias producciones cuando estas se hacen a partir de una misma situación (por ejemplo, a partir de la lectura de un cuento, una visita a un museo o a la comunidad).
DESARROLLO FÍSICO Y SALUD	COMPETENCIAS	INDICADORES
COORDINACIÓN, FUERZA Y EQUILIBRIO	Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.	Construye o modela objetos de su propia creación. Construye objetos a partir de un plan acordado (Los niños describen lo que van a construir y se distribuyen tareas) con sus compañeros.

EVALUACIÓN DE LA FICHA

DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL

INDICADOR	Todo el grupo	La mayoría del grupo	Alumnos que requieren más atención	Alumnos más avanzados
Acepta y Participa en juegos conforme a las reglas establecidas.				
Toma en cuenta a los demás (por ejemplo, al esperar su turno para intervenir, al realizar un trabajo colectivo, al compartir materiales).				
Enfrenta desafíos y busca estrategias para superarlos (por ejemplo, qué y cómo hacer para construir algo: seleccionar piezas, organizarlas etc.).				
Comprende los juegos de reglas, participa en ellos, acepta y reconoce cuando gana o pierde, sin necesidad de la presencia de un adulto.				

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

INDICADOR	Todo el grupo	La mayoría del grupo	Alumnos que requieren más atención	Alumnos más avanzados
Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.				
Expone información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.				
Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas, fábulas siguiendo la secuencia y orden de las ideas; utiliza la entonación y el volumen de voz necesaria para				

hacerse comprender por quienes lo escuchan.				
Representa o dramatiza situaciones de la vida cotidiana, cuentos y obras de teatro apoyándose en el lenguaje corporal, la entonación y el volumen de la voz, así como de otros recursos necesarios en la representación de un personaje.				
Establece con apoyo de la maestra y/o sus compañeros, un propósito lector (buscar información, conocer de qué trata la historia, confirmar sus anticipaciones).				
Comenta con otros el contenido de textos que ha escuchado leer (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia).				
Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos (ilustraciones, cuadros, esquemas, formatos, formatos, marcas, como números, signos, paréntesis), incluidos en textos escritos.				

PENSAMIENTO MATEMÁTICO

INDICADOR	Todo el grupo	La mayoría del grupo	Alumnos que requieren más atención	Alumnos más avanzados
Compara colecciones, ya sea por correspondencia o por conteo y establece relaciones de igualdad y desigualdad (dónde hay “más que” y “menos que”, “la misma cantidad que”).				
Agrupar objetos según sus atributos cualitativos y cuantitativos (forma, color, textura, utilidad, numerosidad, tamaño, etc.)				

Organiza y registra información en cuadros, tablas y gráficas sencillas usando material concreto o ilustraciones.				
---	--	--	--	--

EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO

INDICADOR	Todo el grupo	La mayoría del grupo	Alumnos que requieren más atención	Alumnos más avanzados
Conoce las diferentes partes de su cuerpo y las nombra correctamente: segmentos y articulaciones.				
Describe las características de los elementos y de los seres vivos (color, tamaño, textura, consistencia, partes que conforman a alguna planta o animal).				
Identifica y reflexiona acerca de características esenciales de elementos y fenómenos del medio natural.				

EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS

INDICADOR	Todo el grupo	La mayoría del grupo	Alumnos que requieren más atención	Alumnos más avanzados
Descubre y crea nuevas formas de expresión a través de su cuerpo.				
Crea y participa en obras teatrales sencillas.				
Utiliza objetos para caracterizarse en sus juegos dramáticos (sombrosos, zapatos, vestidos, sacos, mascarar, guantes entre otros).				
Observa e interpreta las ceraciones artísticas de sus compañeros y encuentra semejanzas y diferencias con las propias producciones cuando estas se hacen a partir de una misma situación (por ejemplo, a partir de la				

lectura de un cuento, una visita a un museo o a la comunidad).				
--	--	--	--	--

DESARROLLO FÍSICO Y SALUD

INDICADOR	Todo el grupo	La mayoría del grupo	Alumnos que requieren más atención	Alumnos más avanzados
Convive y colabora con sus compañeros.				
Construye objetos a partir de un plan acordado (los niños describen lo que van a construir y se distribuyen tareas) con sus compañeros.				

REGISTRO ANECDÓTICO

Aplicador: _____	Fecha: _____
Sesión: _____	Lugar: _____
Tema: _____	
Anécdota:	
Interpretación:	

REGISTRO ANECDÓTICO

Aplicador: <u>Ana Belén, Maribel Ivon, Verónica</u>	
Sesión: <u>Primera</u>	Fecha: <u>07-05-2007</u>
Tema: <u>Presentación</u>	Lugar: <u>Salón</u>
Anécdota:	
<p>Antes de iniciar con la presentación del taller, se aplicó el primer instrumento (pretest) dándoles 30 minutos para contestarlo.</p>	
<p>Después de esperar a las 25 participantes, se comenzó la sesión presentándonos ante las educadoras (es) y se inició una dinámica de presentación "La telaraña" (ver anexo 4) cada educadora expresó su nombre, escuela de procedencia, si conocían a alguien del taller y los años dando clase frente a grupo, esto con la finalidad de propiciar un clima de confianza y hacerles saber lo importante que sería el trabajo en equipo, su colaboración y participación a lo largo de las actividades durante el taller. Al terminar esta dinámica las educadoras(es) participaron en todo momento propiciando un ambiente de compañerismo y cooperación.</p>	
<p>Posteriormente se pidió que aportaran ideas para realizar un reglamento que se respetará a lo largo del</p>	

taller. Se consensuaron todas sus ideas y se llegó a un acuerdo el cual consistió en; tolerancia de 15 minutos para llegar, no comer, participación en clase, no celulares y 20 minutos para el receso.

En el tiempo de receso, cuatro educadoras se acercaron a nosotras para comentar que para ellas “es importante conocer más este programa de preescolar, pues todavía no saben como trabajar con las competencias y que esperaban del taller obtener elementos de apoyo para aprender a planear bajo este nuevo modelo”.

Al reanudar las actividades se proporcionó una hoja blanca a cada educadora para que anotaran las expectativas que tenían del taller, el maestro Raymundo comento que para él “era importante aprender más del PEP 2004” mientras que otros profesores dijeron que “querían conocer actividades que pudieran implementar en sus clases, saber realizar una planeación, conocer dinámicas, estrategias y juegos”, el profesor Simón comentaba que para él “es importante saber trabajar las competencias”.

A lo largo de la sesión se notó interés y disposición de las educadoras (es) por conocer los elementos que sustentan el programa de educación preescolar, y realizaron comentarios sobre los siguientes aspectos:

- Los propios instructores responsables de explicar las características del nuevo modelo a las educadoras no comprenden el enfoque actual que sustenta este programa así como los propósitos planteados y la manera en como debe implementarse.
- La mayoría de educadoras (es) manifestaron no entender las diferencias entre el programa anterior y el actual.

Por último, se presentaron los temas a desarrollar en el taller y la importancia de cada uno de ellos para conocer, comprender y complementar el enfoque que sustenta el PEP 2004.

INTERPRETACIÓN

Desde la primera actividad detectamos que las educadoras (es) tendían a hacer grupos a partir de que ellas se conocían en cursos anteriores y porque trabajaban en el mismo colegio, situación que influía en el desarrollo del taller, por lo que es pertinente tomarlo en cuenta.

La información proporcionada por las asistentes, indica que tienen entre 5 y 15 años laborando frente a grupo y que los cursos de actualización que han tomado sobre el PEP 2004, no han sido suficientes para comprenderlo y aplicarlo.

Los comentarios hechos a lo largo de esta sesión, indican por un lado que las educadoras (es) están interesadas en conocer las características del nuevo programa, pero el apoyo que brinda SEP a través de sus cursos de actualización no han sido suficientes y por el otro lado, al no comprender las diferencias entre el programa anterior y el PEP 2004 su resistencia al cambio se ve reforzada, y si se agrega que fueron formadas bajo una concepción de *ser maestro, alumno, aprender, enseñar y evaluar* que no es congruente con los *fundamentos epistemológicos* que a este enfoque le subyace, puede explicarse, la imposibilidad de comprender los propósitos y diseñar estrategias adecuadas para su implementación, porque la variedad de prácticas educativas que actualmente se implementan, dificultan el reflexionar, analizar y comprender los requerimientos que este nuevo enfoque necesita para su adecuada implementación.

Nos percatamos que la mayoría de educadoras (es) esperan del taller, actividades, dinámicas y estrategias para realizar su planeación en el aula, lo que indica que las educadoras implícitamente parten desde un modelo de aprendizaje "Modelo pedagógico de la enseñanza", es decir que el maestro tiene la expectativa de adquirir conocimientos y añadir temas a los programas de los cursos para sus alumnos, cree que ellos saldrán mejor preparados y por consecuencia se convertirá en un mejor profesor porque domina más la materia.

*Se cambiaron los nombres de los participantes para efectos de confidencialidad

REGISTRO ANECDÓTICO

Aplicador: Ana Belén, Maribel Ivon, Verónica

Sesión: Dos

Fecha: 11-05-2007

Tema: Teorías Implícitas

Lugar: Salón

Anécdota:

En esta sesión, cuando se les pidió a las educadoras (es) que expresarán lo que ellas entendían por Teorías Implícitas, mostraban en sus rostros gestos que permitían observar que esto de las teorías implícitas era desconocido para ellas, la maestra Magdalena comentó "que eran aquellas teorías pedagógicas como la de Piaget, Vigotsky." Por lo que se generó un ambiente de confusión, debido a que no diferenciaban las teorías pedagógicas y teorías implícitas.

Esta confusión permitió dar pie a la actividad de "construyendo una torre" (ver anexo 4), se formaron 4 equipos, observamos que el equipo 1 se encuentra poniéndose de acuerdo como hacer la torre mientras que el 2, 3 y 4 están por concluir, al final se observa la diversidad de torres que hay.

Al término de la actividad cada equipo respondió a las siguientes preguntas:

1. Qué habían tomado en cuenta para realizar la torre,
2. Cómo se la imaginaron antes de hacerla
3. ¿Para su construcción siguieron un prototipo previamente acordado?
4. ¿De qué manera acordaron el diseño elegido?

Durante la actividad, la maestra Guadalupe hizo un comentario hacia el equipo 3, “las *expositoras pidieron una torre no un castillo*”; a lo cual el maestro Raymundo dijo: “*Las expositoras pidieron que hiciéramos una torre y para nosotros está lo es*”.

Esta confusión que se generó en el aula, nos permitió observar que hubo interés por parte de algunas educadoras (es) ya que esto ayudó a confrontar sus ideas compartir y reflexionar acerca de lo que son las teorías implícitas reconocerlas y percatarse si están trabajando con estas teorías

Al final de la actividad pudieron percatarse que al inicio cada integrante tenía una representación distinta a la de sus compañeros, en este caso, cada uno de ellos tenía concepciones diferentes de lo que significa “torre”. La discusión sobre el hecho que cada individuo tiene una representación diferente sobre un mismo evento, les ayudó a comprender qué es una teoría implícita y a diferenciarla de lo que es una teoría pedagógica.

Esta sesión permitió que las educadoras reflexionaran, que su práctica docente se ve influenciada por sus teorías implícitas, que su concepción de *ser educadora (or)* influye en la forma de planear sus actividades dentro del aula representando un obstáculo para la concepción e implementación de nuevas perspectivas pedagógicas.

INTERPRETACIÓN

Con las actividades desarrolladas en esta sesión nos dimos cuenta de que:

1. El concepto de teorías implícitas era algo desconocido para el grupo ya que incluso lo confundían con una teoría pedagógica.
2. Generó un gran interés que al percatarse que tanto las actividades que se desarrollan a lo largo de su vida, en particular durante la práctica docente, muchas veces es pautada por concepciones que no son conscientes y que además difieren de las que les subyacen a sus compañeros.
3. La actividad de construyendo una torre permitió que las educadoras (es) pudieran reflexionar sobre sus teorías implícitas y obtener elementos para entender desde donde está orientada su práctica docente.
4. La actitud observada durante la sesión, muestra que las educadoras(es) están interesadas en buscar elementos que les permita entender el nuevo planteamiento que hace el PEP 2004.

REGISTRO ANECDÓTICO

Aplicador: Ana Belén, Maribel Ivon, Verónica

Sesión: Tres

Fecha: 14-05-2007

Tema: Reflexión de la práctica docente

Lugar: Salón

Anécdota:

En esta sesión se puede observar a 5 educadoras recostadas en sus bancas, se percibe silencio con un poco de murmullos de un maestro quien está platicando con su compañera, se da comienzo la sesión y aún siguen llegando algunos maestros.

Después, de haber comentado en la clase pasada las teorías implícitas, se les repartió varios papelitos de diversos colores para que anotaran los referentes que consideran que rigen su práctica dentro del aula, hubo profesoras a las que les costó trabajo escribir ya que volteaban a preguntar a sus compañeros, a pesar de que se les dio la indicación que esta actividad sería individual.

Posteriormente se les pidió que se reunieran en 5 equipos de 5 personas para compartir lo que habían escrito y realizaran una gráfica para visualizar las influencias que pesan más en su práctica docente y éstas fueron sus conclusiones:

Influencias por experiencias familiares.	10 educadoras
Influencias por experiencias escolares o colegas.	17 educadoras
Influencias por experiencias de la infancia, amistades.	25 educadoras (es)
Sólo para seguir las indicaciones del currículum.	5 educadoras

La maestra Rosina preguntó *¿Qué entonces que habría que hacer con estas teorías implícitas? ¿Se tienen que desechar? ¿O qué?* Pues ella comentó que a lo largo de su vida ha trabajado con estas teorías implícitas y que le han funcionado.

Esta respuesta nos llevo a cuestionarles *¿Estas teorías implícitas favorecen o dificultan su quehacer docente?*

Por lo que la maestra Maribel manifestó *que las teorías implícitas sí nos sirven en nuestra práctica docente, pero debemos de ser más conscientes de las influencias que rige nuestra práctica, ya que en ocasiones utilizamos actividades que han sido funcionales para otros maestros y las aplicamos sin tomar en cuenta la diversidad que existe en nuestra aula.*

Diez maestros argumentaron que habría que ser consciente de lo que se hace en el salón de clase,

pues ellos son los que están frente a el grupo y que de ellos depende cambiar o seguir formando más de lo mismo.

INTERPRETACIÓN

Las tarjetas permitieron que las educadoras (es) ubicaran y reflexionaran sobre las influencias con las que han trabajado en el aula, dando como resultado observar que las educadoras (es) orientan su práctica docente desde sus teorías implícitas de una manera inconsciente.

De acuerdo a los cuestionamientos que mostraban las educadoras (es), se logró el objetivo de la sesión, pues reflexionaron acerca de que deberían de hacerse más conscientes en relación a identificar sus teorías implícitas para que estas se volvieran explícitas acerca de lo que se está haciendo.

Podemos decir que se inicio una reflexión al momento en que las educadoras comenzaron a cuestionarse sobre el papel que juega el maestro y la enseñanza en el aula. A través de las actividades desarrolladas en esta sesión, las educadoras(es) comprendieron qué son las teorías implícitas, el papel que juegan en su quehacer cotidiano, la influencia que tienen en la práctica docente y la manera en cómo se traducen al momento de expresar, planear o compartir algo.

REGISTRO ANECDÓTICO

Aplicador: Ana Belén, Maribel Ivon, Verónica

Sesión: cuatro

Fecha: 18-05-2007

Tema: Realismo

Lugar: Salón y patio

Anécdota:

Al inicio de esta sesión se puede observar que las educadoras vienen con disposición a trabajar, comentan que esperan entender este nuevo tema, se puede observar que hay varias educadoras que llegan tarde entre ellas la maestra Alicia y Yolanda.

La clase comienza y se les pide a las educadoras que nos den el concepto de realismo de acuerdo a lo que investigaron, las educadoras dieron sus conceptos y nos percatamos que interpretaban este término desde una mezcla del realismo y constructivismo debido a que la definieron como: *realismo significa que cada quien crea sus propias realidades adaptándolas a su contexto.*

Esta definición que dieron las educadoras (es), nos ayudó a percatarnos que sustentan su práctica desde una postura realista y constructivista, además de que se generó un momento de conflicto ya que

la maestra Araceli comentó que “sí el realismo significa que cada sujeto construye su propia realidad, que pasa cuando los padres de familia esperan que al término del ciclo escolar sus hijos ya sepan leer y escribir; por otra parte el director y la supervisión quiere que se trabaje de acuerdo al PEP 2004, ¿Entonces cómo trabajar en estos casos?

¿Y cómo darnos cuenta y mostrarles a los padres de familia que el alumno adquirió competencias?”

Por lo que, la maestra Pati comentó, *en mi caso yo trabajo con un poco del PEP y con lo que esperan los padres de familia.*

Por lo que, la maestra Nery comentó, “Yo estoy de acuerdo con mi compañera; ya que trabajamos de acuerdo a lo que nos piden los padres de familia, los directivos y la supervisión pues se tiene de esta manera contentos a todos, pues cada uno tiene diferentes realidades sobre lo que requiere. “

No se respondieron los cuestionamientos de las educadoras, debido a que se retomarían en algunos cuestionamientos que más adelante se trabajarían.

Se les pidió a las educadoras (es) salir al patio y se solicitaron 3 voluntarios para cuestionarles acerca de algunos objetos (tarjeta, goma, muñeco de peluche, sacapuntas, Lápiz), se les fueron presentando con los ojos vendados y cada una describió cada objeto, todas acertaron en su respuesta.

Al término de la actividad, se les dio la indicación de que se enumeraran del uno al 5 y formarán equipos los números 1,2, 3, 4 y 5 de tal manera que no pudieran elegir los integrantes de su equipo, después se dieron 10 tarjetas a cada equipo con diferentes imágenes de acuerdo a las categorías de aves, animales domésticos, verduras, frutas, material de carpintería y muebles de casa, para pedirles que las acomodarán en la categoría que creían correspondiente. Las educadoras (es) terminaron esta actividad y mostraron a sus demás compañeros las categorías que encontraron de las imágenes que se les proporcionó.

Todas las educadoras (es) atendían las indicaciones, pero se notaba en ellas que no comprendían las actividades que se estaban realizando con la cosmovisión realista, pues la maestra Maribel manifestó “creo que pareciera que estamos hablando de otra cosa y nos estamos desviando del tema.”

Este momento se aprovechó para hacer una serie de cuestionamientos:

- ¿Bajo que criterios clasificaron las imágenes que les proporcionamos?

La maestra Maribel comentó que ella había clasificado las imágenes por frutas, animales, juguetes, porque considera que es impropio colocar una imagen de juguete en la categoría de frutas.

- ¿A que personaje clasificar de esta manera las imágenes que tienen? ¿Por qué lo hizo de esa manera?

La maestra Nery explicó *algún investigador le desigó un nombre a su invento en este caso un balón y fue clasificado dentro de la categoría de juguetes.*

- ¿A qué se debe que las educadoras hayan acertado en cuanto a los objetos que se les proporcionó con los ojos vendados?

La maestra Pati explicó que *las educadoras acertaron porque, cada cosa tiene una característica diferente de las demás y que tiene un nombre establecido que a lo largo de nuestra vida la gente adulta va transmitiendo esos conocimientos y el uso que se les debe de dar como: esto es un vaso, un plato, paraguas, perro cama, mesa..*

El maestro Raymundo comentó que *estaba de acuerdo con la maestra Pati ya que el nombre de cada objeto y la utilidad que tiene éste, lo define la persona que lo descubrió.*

Entonces, se les pidió que se recostarán en el pasto, cerrarán los ojos y recordaran su infancia para contestar las siguientes preguntas:

¿Por qué el cielo es azul?

¿Por qué se llaman rosas si son rojas?

¿A dónde se va el sol cuando oscurece?

Todas las educadoras (es) manifestaron su acuerdo a que algún investigador lo descubrió y tuvo que darle un significado al suceso y un nombre.

Durante los cuestionamientos, se notaba interés en las educadoras (es) y comentaban que cuando eran niñas se preguntaban lo mismo o en alguna otra situación, pero que la gente que estaba a su alrededor contestaban que el cielo es azul porque alguien lo investigó y designó un nombre, otros no les daban respuesta y otros más les contestaban porque sí.

Durante las actividades antes mencionadas, se notó el interés de las educadoras (es), pues debatían, comentaban y reflexionaban, por lo que ellas(os) llegaron a la siguiente conclusión *“el realismo parte de las teorías implícitas así como de aspectos que ya están establecidos como correctos y que entonces a nosotros sólo nos queda descubrir el mundo”.*

Después, se pidió un tiempo para enriquecer sus intervenciones, dando los fundamentos epistemológicos del realismo.

El profesor Raymundo concluyó diciendo que *esta teoría podemos asemejarla o es conocida como la educación tradicional, pues la mayoría de nosotros ha trabajado con teorías ya establecidas de manera implícita e inconsciente en nuestra práctica docente.*

Las demás educadoras (es) escucharon muy atentas y se llegó a la conclusión de que el realismo son aquellas teorías que se retoman de manera inconsciente y por lo tanto seguimos trabajando con una educación tradicional, lo que ustedes le llaman cosmovisión realista.

INTERPRETACIÓN

Al inicio observamos las aportaciones que dieron las educadoras (es) y notamos que la mayoría de sus respuestas sobre la definición de realismo está pautaada por los fundamentos epistemológicos que sustenta el realismo y constructivismo, y esto nos hace pensar que aún no son conscientes del enfoque que subyace el PEP 2004, así como el trabajo que realiza en el aula.

La revisión de esta teoría permitió ubicar a las educadoras (es) desde dónde estructuran su pensamiento, por otra parte se notó la resistencia o falta de interés de algunas maestras que no expresan ni permiten conocer su punto de vista, lo cuál se nos dificulta ya que no podemos darnos cuenta si lograron comprender o no esta teoría.

Este conflicto que manifestaban las educadoras (es), constituye un elemento principal para observar su proceso de cambio, las actividades de esta sesión (ver anexo 4, sesión 4) ayudaron a que las educadoras reflexionaran, debatieran y tomaran consciencia, que los conocimientos sobre el mundo generalmente tienen principios inclinados al realismo. De acuerdo a ello podemos decir que se cumplieron los objetivos de esta actividad.

REGISTRO ANECDÓTICO

Aplicador: Ana Belén, Maribel, Verónica

Sesión: Cinco

Fecha: 21-05-2007

Tema: Implicaciones psicopedagógicas del realismo

Lugar: Salón

Anécdota:

Al inicio del taller se pidió a las educadoras (es) que dieran su opinión acerca de lo que se comentó la

clase pasada y explicaran lo qué es el realismo y la influencia que tienen en su formación educativa.

Las aportaciones que hicieron sobre el realismo fueron las siguientes:

- Son aquellas concepciones que definen nuestro trabajo dentro del aula.
- Teorías que retomamos de manera inconsciente y que seguimos trabajando.
- Son teorías que están establecidas de manera implícita e inconsciente en nuestro quehacer docente.

Una de las educadoras comentó, que lo visto en la clase anterior, le había servido para reflexionar, acerca de las actividades que realiza y la forma de enseñar, por lo tanto debemos de hacer consciencia sobre que actividades permiten que el alumno construya su aprendizaje. Al término de la actividad y de acuerdo a sus aportaciones se pudo percatar que la mayoría de las educadoras comprendieron la definición de realismo y su relación con las teorías implícitas.

En la siguiente actividad se repartieron 4 hojitas de papel, en la cuál, se les pidió que escribieran con una palabra lo que para ellos significa ser maestro, alumno, enseñar, aprender y evaluar desde el realismo, retomando estas ideas, se realizó un listado quedando de la siguiente manera:

Maestro: Transmisor de conocimientos, Una persona experta.

Alumno. Receptor del conocimiento, persona pasiva.

Enseñar. Transmitir conocimientos

Aprender. Adquirir conocimientos, memorización

Evaluar: Acumulación de conocimientos o evidencia, designar un valor numérico

La educadora Araceli compartió una experiencia que permitiría ejemplificar este tema, comentó “que en una ocasión, una de sus compañeras estando en clase pidió a sus alumnos dibujaran un plátano, al terminar los niños entregaron su trabajo, pero uno de ellos dibujó un plátano negro la educadora sorprendida pregunto al niño por qué un plátano negro, el niño contestó que por que su mamá siempre le ponía un plátano negro (aquellos que estaban maduros) ante esta situación la maestra le respondió al niño: *“No hay plátanos negros, los plátanos son de color amarillo”*.

Tomando este ejemplo se plantearon las siguientes preguntas:

¿Fue acertada la respuesta de la educadora?

La mayoría comentó que no era una respuesta acertada por que en primera existen diferentes clases de plátanos y de diversos colores entonces la respuesta fue incorrecta.

¿Consideran que la respuesta que dio la maestra, lo confundió o le ayudó para su aprendizaje?

Las educadoras manifestaron que al niño le limitaron su conocimiento; pues ella debió dejar que el niño investigara y el mismo se percatara de la diversidad de plátanos y construyera su conocimiento.

¿Cómo evaluarían ustedes esta respuesta del niño?

Las educadoras Pati Y Nery mencionaban que *dentro del realismo, el niño obtendría malas notas porque no realizó el dibujo como la maestra esperaba por lo que actúo de forma rígida imponiéndole al alumno su concepción de un plátano y descalificar el trabajo del niño*. Este ejemplo llevó a la mayoría de las educadoras (es) a crear sus propias opiniones acerca de esto, algunas (os) ya ponían en juego el conocimiento de sus teorías implícitas argumentando que la educadora estaba formada bajo ese modelo tradicionalista de enseñar y aprender, cada una de ellas fueron exponiendo su punto de vista, percatándose que los argumentos que utilizaban para expresar sus ideas partían desde una cosmovisión realista.

Retomando este ejercicio, se explicó a las educadoras (es), que son las implicaciones psicopedagógicas, y se consensuó en una lámina las concepciones que subyacen a la cosmovisión realistas quedando de la siguiente manera:

Maestro: Es aquel experto, transmisor que conduce el conocimiento, es un mediador de los aprendizajes, orienta y da conocimiento.

Alumno: Es un receptor pasivo abierto a adquirir los conocimientos que el maestro transmita. Persona inmadura.

Enseñar: transmitir conocimientos para enriquecer los conocimientos ya acumulados.

Aprender: adquirir nuevos conocimientos y/o reafirmarlos. Memorizar y reproducir conocimientos

Evaluar: Acumulación de evidencias que permiten verificar si se cumplieron los objetivos. Detección del grado de apropiación del conocimiento a través de un número.

INTERPRETACIÓN

La participación de las educadoras (es) fue primordial en esta sesión ya que permitió que reflexionaran sobre las situaciones expuestas. Cada una de las actividades orilló a la educadora (or) a reflexionar sobre las teorías implícitas, el realismo y sus implicaciones psicopedagógicas, desarrollando de esta forma su comprensión que les permitiera diferenciarán mejor el papel que tienen las teorías implícitas en el descubrimiento del mundo, en su práctica profesional, así como también del proceder en cada una de sus clases. A través de los conceptos y argumentos que expresaron se pudo observar que sí hubo comprensión de la teoría realista, sus implicaciones y la importancia de percatarse que debe de existir un cambio en cuanto a sus concepciones ya que éstas no les permiten entender y mucho menos implementar el PEP2004.

REGISTRO ANECDÓTICO

Aplicador: Ana Belén, Maribel, Verónica

Sesión: Seis

Fecha: 25-05-2007

Tema: Constructivismo

Lugar: salón

Anécdota: En esta sesión hubo una buena disposición de las educadoras (es), la mayoría traía información para trabajar en la clase.

En la primera actividad se reunieron en equipos para intercambiar puntos de vista sobre la información obtenida, se dio tiempo para que intercambiaran opiniones. Se podía observar que los integrantes de los equipos comenzaban a aportar sus ideas e incluso algunas de las educadoras que no habían sido muy participativas estaban colaborando, en algunos equipos había confrontaciones en cuanto a lo que cada uno había entendido.

Después, del tiempo establecido, se pidió que comentaran que era el constructivismo, algunos profesores comenzaron a participar expresando lo que habían discutido; el maestro Simón dijo que su equipo llegó a la conclusión de que *el constructivismo es cuando el sujeto construye su realidad y que no es un resultado del ambiente si no una construcción propia que se va produciendo día a día.*

El maestro Raymundo comentó *esto es cierto ya que en una ocasión cuando era pequeño me preguntaron porque vuelan las mariposas y yo conteste porque sí. Yo di esta explicación por diversas circunstancias, en aquella época no se cuestionaba nada ni al maestro, ni al papá o tal vez el maestro en aquella época le interesaba que aprendiéramos a leer, escribir, sumar, y restar y lo demás no era tan importante. Pero al darme cuenta lo que plantea esta cosmovisión, llegó a la conclusión de que, en aquel tiempo había una explicación para tal cosa, pero estábamos acostumbrados a recibir la información que daba el maestro, ahora los niños preguntan de todo y no se quedan con lo que se les dice buscan más explicaciones de un suceso. Y esto es a lo que algunos maestros no estamos acostumbrados a enfrentarnos.*

Todos llegaron a la conclusión acerca de lo importante que juega el papel del maestro así como la responsabilidad y el compromiso que se tiene por reconocer las fallas dentro de la práctica educativa, en la medida en que se identifique en dónde estamos mal y lo mejoremos podremos entender y trabajar como lo plantea este nuevo programa de preescolar.

En la siguiente actividad, se les pidió que en una hoja escribieran las diferencias y semejanzas si es que las hay sobre el realismo y constructivismo con la finalidad de que les permitirá poder entender desde

donde está fundamentado este nuevo programa. Se consensuaron sus intervenciones y llegaron a la conclusión de que la cosmovisión constructivista se podía diferenciar claramente siendo todo lo contrario a la cosmovisión realista, se preguntó a las educadoras (es) que sí estaban de acuerdo con lo antes dicho, a lo cuál comentaban que ellos sí estaban de acuerdo en que las diferencias se percibían claramente ya que se estaba hablando de un enfoque alternativo y diferente.

INTERPRETACIÓN

En el momento en que las educadoras (es) comienzan a dar sus aportaciones se puede observar que utilizan conceptos pertenecientes al constructivismo, sin embargo esto está muy lejos de que realmente la apliquen en su quehacer educativo, ya que en el mayor de los casos mezclan aspectos que no tienen que ver con las implicaciones pedagógicas del constructivismo. Al presentar la diferencia entre ambas teorías, se observó que las educadoras (es) mostraban interés y asombro al reconocer las diferencias de estas, permitiéndoles así analizar y reflexionar sobre lo que cada una postula, sobre todo tener bases que permitan entender el nuevo enfoque que plantea el PEP 2004.

REGISTRO ANECDÓTICO

Aplicador: Ana Belén, Maribel, Verónica

Sesión: siete

Fecha: 28-05-2007

Tema: Implicaciones psicopedagógicas del constructivismo

Lugar: Salón

Anécdota:

En esta sesión se realizó un ejercicio en donde algunos profesores expusieron sus carteles; en ellos definían las implicaciones psicopedagógicas del constructivismo, se pueden observar las siguientes definiciones que dieron :

Maestro: Como un facilitador en la construcción de los conocimientos de sus alumnos a partir de una buena intervención.

Mediador, guía.

Alumno: Constructor de conocimiento.

Es un ser activo y reflexivo.

Enseñar: Es un proceso de regulación de aprendizaje.

Es propiciar nuevas situaciones didácticas para favorecer las competencias.

Aprender: Construcción de significados

Evaluar: Regulación y autorregulación de los aprendizajes.

Es un proceso de retroalimentación entre alumno-maestro e iguales.

Para complementar este tema una de las educadora expuso una experiencia comentando que en una ocasión escribió claxon percatándose después que estaba mal escrito, por lo que ella les dijo a los niños que se había equivocado, uno de sus alumnos comentó *“si maestra tu también te equivocas”* aceptando su equivocación frente a el grupo, aquí el papel del educador ya no es aquel que siempre tiene la razón, es importante reconocer que en ocasiones nos equivocamos y que debemos guiar al alumno en la construcción de su conocimiento y que el sea conciente de su aprendizaje para que lo pueda utilizar en diferentes contextos. Al terminar la actividad se sustentó parte de sus contenidos con las tablas que describen las implicaciones psicopedagógicas realista y constructivista,

Se realizó una dinámica que permitiera dejar más claro este tema. Se les dio una caricatura a las educadoras (es) y se les pidió que analizaran desde que cosmovisión se retomaba la caricatura y cuales son las implicaciones que aquí se presentan, a lo cual algunas maestras intervinieron comentando las diferencias entre los conceptos de ser maestro, alumno, enseñar, aprender y sobre todo evaluar desde el realismo. Y lo que presenta el constructivismo.

La maestra Guadalupe, comentaba en muchas ocasiones nosotros hacemos lo mismo que en la caricatura calificar a nuestros niños desde el realismo y ahora el constructivismo nos muestra que hay que ser conscientes de nuestro quehacer docente, que nos percatemos que estamos trabajando desde una educación tradicional, porque no somos conscientes de cómo trabajar en el aula y no tenemos claro lo que propone el programa del preescolar (PEP 2004).

Se les dio la indicación de que escribieran en una hoja de papel bond los postulados que respaldan el realismo y el constructivismo los cuales sirvieron de análisis y reflexión para que se comprendieran mejor las diferencias de estas cosmovisiones , estas fueron sus aportaciones:

“EL PROCESO EN PROCESO”

IMPLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS	REALISMO	CONSTRUCTIVISMO
MAESTRO	Experto Inmaduro	Mediador Facilitador, guía
ALUMNO	Conocimientos acumulados	Constructor de su propio conocimiento
ENSEÑAR	Acumulación de conocimiento	Proceso de transformador de los aprendizajes
APRENDER	Transferir el conocimiento	Proceso de construcción
EVALUAR	Detectar el grado de los aprendizajes	Regulación y autorregulación de los aprendizajes

Como conclusión las educadoras (es) decían que no hay semejanzas sino diferencias, ya que el realismo y el constructivismo son opuestos, pues esta última teoría es una nueva propuesta que permite modificar la educación desde la que se ha venido enseñando en el aula.

INTERPRETACIÓN

Se puede observar que la mayoría de las educadoras (es) han comprendido estas implicaciones psicopedagógicas de acuerdo a sus aportaciones y argumentos que manifiestan una reflexión, acerca de su quehacer docente.

Otro de los puntos importantes que permitió observar esta reflexión fue el hecho de que trasladaron sus experiencias vividas en el aula para poder entender lo que realmente ellas estaban haciendo y lo que plantea el constructivismo, percatándose así de las concepciones erróneas que tienen sobre las implicaciones psicopedagógicas que subyacen a este nuevo programa.

REGISTRO ANECDÓTICO

Aplicador: Ana Belén, Maribel, Verónica

Sesión: Ocho

Fecha: 01-06-2007

Tema : Trabajo con competencias

Lugar: Salón

Anécdota:

Al inicio de la sesión, se les pidió que en una hoja blanca escribieran lo que ellas entendían por habilidades y competencias, al terminar este ejercicio cada participante expuso lo que había entendido.

La maestra Yolanda dijo *que no tenía muy claras las características que diferenciaban las habilidades de las competencias y que en la aplicación de este programa sólo había tomado el término competencias como un sinónimo*. Se escuchó por un momento, que las educadoras comentaban con sus compañeros, pues parecían no estar de acuerdo.

La maestra Miriam comentó que ella siempre ha tenido esa espinita de saber si habilidades y competencias significa lo mismo. La maestra Nery dijo no estar de acuerdo con sus compañeras y expresó que las habilidades *eran aquellas destrezas para hacer algo, es decir yo tengo la habilidad para cantar, ahora esta habilidad la voy a utilizar con mis niños en el momento que sea pertinente, entonces mi habilidad se vuelve competencia*.

Sin embargo, la intervención de la maestra Pati ayudó a que las demás comprendieran expresando

que las habilidades son las capacidades que tenemos para ejecutar una tarea y competencias son aquellas habilidades que las podemos utilizar en cualquier momento que se nos presente en la vida para resolver algún problema. Observamos con estos comentarios, que la mayoría de las educadoras (es) expusieron sus puntos de vista y por ellas mismas definieron y diferenciaron entre habilidades y competencias. Posteriormente, se procedió a guiar la sesión de la siguiente manera; se pidió que comentarán entre ellas el por que creían que era necesario haber dado los temas anteriores para comprender mejor este enfoque de competencias.

El profesor Raymundo dijo *yo pienso que la mayoría de mis compañeras (os) coincidíamos en que el PEP 2004 está sustentado por teorías pedagógicas, pero no nos habíamos puesto a reflexionar el por qué se tomaban como base esas teorías y cómo es que las interpretábamos, interviniendo ya aquí el papel de las teorías implícitas, con las cuales las utilizamos en nuestra práctica docente y en nuestra propia vida cotidiana; tema que nos sirvió para establecernos en alguna de las teorías presentadas y así identificar desde que teoría estamos trabajando, ahora se nos habla de competencias y ya podemos reflexionar sobre este término que está establecido y aceptado por la sociedad educativa (sí así se puede llamar) pero que la interpretación y forma de llevar a la práctica nos toca a cada uno crearla a pesar de tener ya una definición establecida.*

Se les dio la indicación de que en una hoja blanca anotaran sus habilidades y competencias que ellas tenían y como es que las utilizaban en alguna actividad dentro del salón de clase. Posteriormente, se les pidió que elaboraran un títere con algunos materiales que se les proporciono, y que pasaran al frente a presentarlo, al terminar su títere cuatro maestras pasaron por iniciativa propia y las restantes no querían pasar, la maestra Pati intervino en ese momento para decir, que como era posible que ellos pedían que sus alumnos fueran participativos y no tuvieran temor de expresarse si ellos mismos no tienen esa competencia razón que orilló a los demás a participar.

Cada educadora pasó y se les realizó la siguiente pregunta *¿Cuáles son sus habilidades que tiene y como las desarrollan para que estas se conviertan en sus competencias?* Todas las educadoras (es) notaron que tenían cierta habilidad para hacer algo y se llegó a lo siguiente:

Deportes: a través de esta permite al niño trazar curvas líneas y onduladas, desarrolla equilibrio, coordinación.

La maestra Maribel comentó que es muy enriquecedor planear actividades que permitan desarrollar varias competencias y que estas competencias no son aisladas unas de otras, así que a veces inconscientemente estamos trabajando estas competencias por ejemplo; ubicación espacial, pensamiento matemático, lenguaje y comunicación.

Posteriormente se les dio un ejercicio en el que plantea un problema que dice *un padre después de su muerte deja sus 17 camellos a sus 3 hijos con las siguientes instrucciones: el hijo mayor debería recibir la mitad el segundo un tercio y el más joven una novena parte del camello*. Con la finalidad de que pudieran ellos percatarse de las competencias que tienen y si las desarrollan. Se les dio 5 minutos para contestar dicha actividad y al término del tiempo se les pidió a la educadoras nos explicarán como resolvieron este problema.

Se podía observar en algunas maestras rostro de cuestionamiento porque no sabían como resolver el problema, así que algunos se reunieron para resolverlo, otros seguían buscando la respuesta, todas se notaban muy inquietas y rumoraban unas a otras.

La educadora Maribel comentó que la verdad a ella le dio flojera y como vio al maestro Raymundo hacer el ejercicio se dijo: *este maestro llegará al resultado, para que lo hago yo* y comentó que es cierto todo lo que decimos. ya que nuestra enseñanza careció de muchas cuestiones, ya que con tener buenas notas quería decir que éramos buenos alumnos, sin embargo no podemos resolver cosas que la vida cotidiana nos exige y esto es una muestra de ello.

El maestro Simón comentó que con este ejemplo había comprendido y entendido que una habilidad se vuelve tan mecánica, porque en este ejercicio todos tenemos la habilidad para sumar, resta, multiplicar y dividir, pero que pasa cuando existe un problema como el que nos acaban de dar las compañeras, nadie excepto el maestro Raymundo tuvo las competencias para resolver este problema. Más de la mitad logró comprender la finalidad que tenía este ejercicio, lo cuál nos percatamos en la manera en que ellos debatían, daba sus experiencias y se consensuaban dichos términos.

Por otra parte estos cuestionamientos los llevó por sí solos a darse cuenta que aún no tienen estas competencias para subsanar las carencias que existe en el nivel preescolar debido a que la educadora Maribel comentó *en la actualidad seguimos perfeccionando nuestras habilidades y la de los niños, pues seguimos trabajando desde las exigencias que los padres de familia, pues esperan que al término del ciclo escolar sepan leer y escribir*.

La maestra Araceli explico *desgraciadamente eso es lo que hacemos, utilizamos estrategias que nos ayuden a lograr el objetivo que marcan los padres de familia, lo que nos pide supervisión, los directivos y dejamos de lado lo que marca el PEP 2004. Por lo que nuestra enseñanza sigue siendo la misma y depende de nosotros el cambiar, pues en la medida en que reflexionemos lo que estamos enseñando y porque lo estamos enseñando, dependerá del cambio y de lo que nuestros niños se llevan de nosotros como maestros*.

La maestra Pati dijo *estoy de acuerdo con mi compañera, debemos de ser conscientes de lo que estamos haciendo y tenemos que hacer conscientes a los padres de familia, supervisión y los directivos, que son competencias y lo que implica trabajar con competencias y lo importante que le servirá en el nivel primaria.*

Se realizó una intervención comentándoles que en la sesión cuatro se hacían las mismas preguntas y no encontraban respuesta a ello, ahora se dan cuenta por sí mismas que están conscientes de lo que están haciendo y sabemos de antemano que no existe un formato que subsane todos estos trámites de supervisión y dirección, pero en la medida en que ellas identifiquen que el niño adquirió esas competencias está en proceso. Sin embargo, se les comentó que durante estas sesiones, se dieron cuenta que lograron identificar que su práctica docente estaba orientada desde sus teorías implícitas y desde un fundamento epistemológico realista. El profesor Raymundo dijo *estoy de acuerdo con ustedes ya que no estuvo bien que algunos de nosotros esperáramos a que alguien más resolviera el problema, porque si lo que vamos a trabajar en este nuevo PEP 2004 son competencias lo importante aquí sería hacer conciencia acerca de lo que estoy enseñando y saber cuáles son mis competencias y aprender a desarrollarlas, pues como pretendo implementarlas en mis alumnos si yo no puedo hacerlo conmigo.*

INTERPRETACIÓN

En esta sesión nos percatamos que las educadoras confundían el término de habilidades y competencias, sin embargo con la ayuda de las demás compañeras logramos que entre sus intervenciones identificaran la diferencia que existe entre ambos términos. Cuando se realizó la actividad del títere, se notó alegría, disposición y entusiasmo por terminarlo (ver anexo 4, sesión 8), esto nos permitió observar por un lado que reflexionaran sobre su práctica docente debido a que no sabían como desarrollar sus propias competencias y por consecuencia no tenían bien definido como desarrollar las competencias en el niño.

El ejercicio del camello ayudó a que ellas se dieran cuenta por sí solas y dar la respuesta que no habían encontrado en la sesión 4 acerca de que siguen trabajando de acuerdo a las expectativas que les exigen y dejan de lado desarrollar competencias en los niños. Podemos decir que en esta sesión notamos un cambio debido a que la mayoría de las educadoras reflexionaban los términos y los relacionaban con lo que ellas estaban trabajando en el aula, además se percataron que las competencias no son aisladas van de la mano con otras competencias. Se percataron que siempre esperan que les digan como trabajar, evaluar, enseñar y esto se torna a una enseñanza mecanicista, en la medida que fueron identificando y dando su discurso acerca de que sus competencias docentes las sepan utilizar de acuerdo al contexto en que se encuentren, estarán el inicio del cambio de la enseñanza en el nivel preescolar.

REGISTRO ANECDÓTICO

Aplicador: Ana Belén , Maribel, Verónica

Sesión: Nueve

Fecha: 04-06-2007

Tema: Programa de educación preescolar

Lugar: Salón

Anécdota:

Al inicio de la actividad, las educadoras mostraron interés y disposición por participar, en esta sesión el grupo se dividió en dos equipos y se pidió que buscaran piezas de los rompecabezas que estaban distribuidas en todo el salón, para que identificaran en el programa 92 y 2004 los propósitos, evaluación para analizar y reflexionar sobre la importancia que se describieran estos elementos pedagógicos que sustentan dichos programas, después se pidió que en una hoja bond escribieran estas características y estas fueron sus conclusiones:

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 1992

1. El programa del 92 se sustenta teóricamente desde una postura de Piaget desde el nivel preoperatorio,
2. La forma en que está estructurado el 92 es a través de proyectos que respondan a los principios de la globalización como un proceso integral (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales).
3. Realizar evaluación desde un punto de vista cualitativo para obtener información de cuál han sido sus logros y los obstáculos.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004

1. El programa 2004 de educación preescolar tiene una postura constructivista.
2. El programa 2004 busca contribuir a la formación integral que les permita desarrollar de manera prioritaria sus competencias afectivas sociales y cognitivas.
3. La organización de competencias están agrupadas de acuerdo a seis campos formativos con la finalidad de favorecer el logro de los propósitos
4. La evaluación consistirá en los avances que tienen los alumnos en relación a los campos formativos y los propósitos fundamentales de la educación preescolar.

La maestra Araceli dijo "que realmente era claro el propósito que cada uno de estos programas tenía simplemente que ella no se había detenido a leerla y comparar los dos programas, pues estamos acostumbrados a mecanizar nuestro trabajo y a obtener resultados a corto plazo."

La maestra Maribel comenta que es cierto lo que dice la maestra y que ahora que ya analizó ambos programas se percató que realmente el nuevo programa 04 tiene una estructura completa que permite trabajar y desarrollar esas competencias en el niño partiendo siempre de las capacidades de cada niño

y que ellas como educadoras deben de propiciar.

La maestra Lulú expresaba su indignación ante el poco interés que se le daba a este nivel escolar ya que decía *todos piensan que en preescolar sólo se enseña a dibujar o hacer cualquier cosa incluso que sólo van a jugar o entretenerse un rato.*

INTERPRETACIÓN

El extraer elementos base de ambos programas sirvió de apoyo para que las maestras (os) observaran, analizarán y reflexionarán sobre las características que diferencian un programa del otro, para una mejor comprensión del PEP 2004 y su enfoque constructivista que ahora ofrecía el desarrollo de competencias y no el desarrollo motriz como algunas educadoras señalaban. Nos dimos cuenta que las educadoras (es) no tenían claro todos estos cambios que se habían dado en educación preescolar, ya que sólo se les había capacitado para conocerlo como tal, como una reforma curricular necesaria que complementara, reforzará y apoyará la educación básica, pero ahora con el impulso que esta nueva reforma a otorgado tanto a directivos como educadoras (es), nos anima a que nosotros invitemos a la familia a participar en el desarrollo e implementación del mismo que todos sigamos construyendo y creando una nueva cultura educativa.

REGISTRO ANECDÓTICO

Aplicador: Ana Belén, Maribel, Verónica

Sesión: Diez

Fecha: 08-06-2007

Tema: Estructuras de mapa de competencias

Lugar: salón

Anécdota:

La sesión comenzó con la presentación en el audiovisual sobre la estructura del mapa de competencias que presenta PEP 2004 de acuerdo a las competencias y sus indicadores.

Después se pidió a las educadoras (es) que comentaran, como es que han venido diseñando su plan de actividades este tiempo que han trabajado con el PEP 2004. La maestra Pati comentó *yo me guiaba por los campos formativos y si la actividad que diseñaba por ejemplo en el campo de exploración y conocimiento del mundo servía también para pensamiento matemático la complementaba y así poco a poco buscaba con que otro campo se podía complementar y abarcar la mayoría de los campos.*

Se formaron seis equipos de acuerdo a cada uno de los campos que establece el PEP 2004, luego se presentó a las educadoras una propuesta a base de fichas del manejo de competencia a partir de diferentes actividades, esto sólo como base para que eligieran algún tema a desarrollar por medio de un

mapa de competencias que ellas elaborarán, se comentó que era necesario buscar actividades atractivas y no muy extensas para desarrollar y así tener una mejor localización en el desarrollo de las mismas.

Por otra parte se presentaron también propuestas de evaluación tanto para el desarrollo de competencias de los alumnos como para guiar la efectividad de las fichas elaboradas por el docente, esta propuesta atrajo mucho la atención de los profesores sin embargo la maestra Silvia comentó que *para ella era muy difícil seguir este ritmo de trabajo ya que el tiempo es muy corto y las actividades a veces no logran desarrollarse por completo, incluyendo los grandes grupos de alumnos a los que también se enfrentan en su mayoría más de 25 niños por grupo.*

Cuando se presentó una alternativa de cómo poder planear y evaluar las actividades, las maestras expresaban que sí esa opción era una forma constructivista de poder también llevar a cabo su trabajo, se pidió que ellas mismas observaran lo analizarán y dieran elementos para ver si realmente podría trabajarse desde una fundamentación constructivista para llevar a cabo las actividades. La maestra Mari dijo que *sí se podía llevar a cabo desde esta teoría ya que ofrecía un perfil tanto individual como grupal para poder llevar un registro en cuanto a las competencias de cada niño y grupo en general.*

A las maestras(os) les interesó esta forma de trabajar con el programa por medio de fichas, aclararon que es muy necesario reflexionar antes de diseñar cada actividad que se espera sea construida con los alumnos y que aunque era un poco demandante el registro, hacer todo lo posible por llevarlo a cabo bien valdría la pena. Esta sesión fue muy enriquecedora ya que las educadoras esperaban (al inicio del taller) que se les proporcionara elementos para diseñar sus planeaciones, a lo cual se intervino y se comentó que no sólo queríamos ofrecer alternativas de planeación si no una reflexión previa antes de cualquier método que sirviera para planear.

INTERPRETACIÓN

En esta sesión observamos que las educadoras (es) analizaban cómo estaba construido el mapa de competencias. A partir del ejercicio que se les dio, ellas comenzaron a reflexionar y diferenciar desde que enfoque comenzaban el diseño de sus actividades. La propuesta presentada les gustó mucho ya que abarca todos los campos con tan sólo una actividad, aunque argumentaban que lo que les faltaba era tiempo pero que tratarían de llevarla a cabo, ya que era una forma de conocer el avance de sus alumnos y la efectividad de sus actividades.

REGISTRO ANECDÓTICO

Aplicador: Ana Belén, Maribel, Verónica

Sesión : Once

Fecha: 11-06-2007

Tema : Retroalimentación y conclusión del taller

Lugar: Salón

Anécdota:

Comenzamos por comentar, cómo a lo largo de las sesiones se fueron desarrollando los temas de forma que se propiciará una mejor comprensión por medio de su análisis y reflexión.

Después se repartió la hoja que las educadoras hicieron al inicio del taller donde se les pidió que escribieran las expectativas que esperaban del mismo, al volver a revisarla la mayoría expresó que sus expectativas no habían sido cubiertas en su totalidad ya la todo el grupo esperaba que se les proporcionaran herramientas pedagógicas (actividades didácticas), que les permitieran trabajar durante el ciclo escolar.

Al mismo tiempo la maestra Maribel comentó que *estaba satisfecha por todo lo que se había presentado en el taller ya que ahora comprende mejor el enfoque constructivista y su diferencia con el realismo y el sustento desde el cual se formo el PEP 04.*

Otro comentario fue de él Maestro Raymundo el cual dijo que le sorprendió la forma en que se desarrolló el taller, ya que manifestó su sorpresa de que jóvenes como nosotras guiáramos este taller, comento de forma ilustrativa que se llevó de la mano cada tema para lograr comprender la finalidad del mismo, el cuál consistía en ser más conscientes de lo que se hacían dentro del aula y comprender su relación con el PEP 04 y su relación con competencias.

La maestra Pati comentó *el taller me ayudó a despejar algunas dudas con respecto a las competencias ya que ahora puedo identificar como el niño a adquirido competencias y la diferencia que existe entre el PEP 92 al 04.*

La maestra Nery dijo *aprendí mucho del taller porque en comparación con otros cursos que he tomado, este me enseñó primeramente reflexionar desde donde voy a comenzar a planear y desarrollar mis actividades, aprendí a ser más consciente de hoy en adelante sobre mi práctica docente.*

La maestra Araceli expresó que le gustó mucho el taller porque ella identificó que nosotros trabajamos desde el constructivismo ya que no se les proporcionó la información como tal, si no que se partió de

sus conocimientos y experiencias en trabajos anteriores para que ellas reflexionarán cómo habían sido formadas y cómo ahora antes de ejercer su práctica tenían que tomar en cuenta los puntos propuestos.

La maestra Maribel se encontró satisfecha porque explicó que gracias a los fundamentos psicopedagógicos del realismo y constructivismo, logró comprender que su práctica docente estaba influenciada por ambas teorías.

En general la mayor parte del grupo se encontró satisfecho por el trabajo que se realizó en el taller, ya que nosotras comentamos que esto no hubiese sido posible si no hubieran tenido la disposición tiempo y ganas de aprender, concluimos por decirles que no se quedaran sólo con lo que se les había compartido si no también que siguieran buscando y compartiendo esta experiencia con sus compañeros.

Las maestras (os) comentaban haberles dado mucho gusto el haber participado en este tipo de talleres que les llevará a la reflexión y no solamente a presentar elementos didácticos para poder trabajar, si no que estaban a gusto porque ahora antes de comenzar a planear sus actividades comenzarían a reflexionar desde que cosmovisión lo vienen haciendo así como los elementos a tomar en cuenta al momento de presentarse ahora como guía con sus alumnos constructores y ya no más aquellos recipientes vacíos que sólo tenían que llenar de conocimientos.

Concluimos que se logró el objetivo del taller porque las educadoras (es) reflexionaron que su práctica docente estaba orientada desde una cosmovisión realista.

INTERPRETACIÓN

A lo largo del taller se pudo observar que las educadoras (es) fueron comprendiendo el papel que juega el docente en educación preescolar desde este nuevo enfoque que fundamenta al PEP 2004, ya que fueron más conscientes de lo que ellas (os) planeaban dentro del aula y porque lo hacían, además daban un discurso en el que empleaban conceptos tales como:

Maestro: Como un facilitador en la construcción de los conocimientos de sus alumnos a partir de una buena intervención.

Mediador, guía.

Alumno: Constructor de conocimiento.

Es un ser activo y reflexivo.

Enseñar: Es un proceso de regulación de aprendizaje.

Es propiciar nuevas situaciones didácticas para favorecer las competencias.

Aprender: Construcción de significados

Evaluar: Regulación y autorregulación de los aprendizajes.

Es un proceso de retroalimentación entre alumno-maestro e iguales.

Finalmente, podemos decir que el objetivo del taller fue logrado ya que las educadoras además de reflexionar los fundamentos epistemológicos que sustenta su práctica docente, identificaron las actividades que estaban sustentadas del PEP 04, ya que se vio reflejado en las últimas actividades que fueron realizadas (sesión 9).

