

**"TALLER-ESPACIO DE REFLEXIÓN: UNA
ALTERNATIVA PARA FORTALECER LA FORMACIÓN
INICIAL DE LAS EDUCADORAS DEL JARDÍN DE NIÑOS
ARCOIRIS"**

**PROYECTO DE INNOVACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADAS EN EDUCACIÓN PLAN'94**

PRESENTAN

**MA. DE LOURDES VALVERDE SANVICENTE
TERESITA VALVERDE SANVICENTE**

ASESORA: MA. DE LOURDES SÁNCHEZ VELÁZQUEZ

MEXICO D.F.

2010

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

México, DF, a 22 de Octubre de 2010

C. MA. DE LOURDES VALVERDE SANVICENTE

C. TERESITA VALVERDE SANVICENTE

P R E S E N T E:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **"TALLER-ESPACIO DE REFLEXIÓN: UNA ALTERNATIVA PARA FORTALECER LA FORMACIÓN INICIAL DE LAS EDUCADORAS DEL JARDÍN DE NIÑOS ARCOIRIS"**, opción **PROYECTO DE INNOVACIÓN**, modalidad **ACCIÓN DOCENTE**, a propuesta del asesor C. Profr. (a) **MA. DE LOURDES SÁNCHEZ VELÁZQUEZ**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"



MTRA. CONCEPCIÓN HERNÁNDEZ
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 097 DE SUR

AGRADECIMIENTOS

Darle alas a una larva no la convierte en una mariposa, simplemente la convierte en una incómoda y disfuncional larva. Las mariposas se crean a través de la transformación.

(Stephanie Pace Marshall)

En primer lugar a Dios, por acompañarnos en el camino recorrido...

A nuestros padres, porque siempre nos han mostrado su apoyo y nos han brindado su ayuda en cada una de las etapas de nuestra vida, representando una guía y un ejemplo a seguir, para continuar superándonos profesional y personalmente.

A mi hermana y compañera de proyecto Tere, ya que juntas hemos luchado y trabajado incansablemente por salir adelante, por culminar uno de nuestros sueños, por ello, pase lo que pase siempre seremos amigas, confidentes y cómplices.

A mi hermana Lulú, por su apoyo incondicional, perseverancia, dedicación, espíritu de enseñanza y su enriquecedora participación en la realización de esta propuesta.

A Marian, con todo nuestro amor, por acompañarnos en esta maravillosa aventura, además que siempre nos brindó su viveza, frescura y alegría.

De manera muy especial queremos expresarle a la profesora Lourdes Sánchez, nuestro cordial agradecimiento por su amable disposición, colaboración y apoyo brindado durante el trayecto de este proyecto. Gracias por lo que aprendimos a su lado.

A la profesora Elvia, por el tiempo que pasamos juntas, por darnos su confianza, amistad, lealtad e infinito apoyo. Gracias por compartir con nosotras sus enseñanzas, cariño y su extraordinario libro. A pesar de que no esté con nosotras, siempre su recuerdo estará vivo en nuestro corazón. Nunca la olvidaremos...

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I	
1. DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO	9
1.1 CONTEXTUALIZACIÓN	10
1.2 ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA	32
1.3 ELEMENTOS DE LA TEORÍA QUE APOYAN LA COMPRENSIÓN DE LA PRÁCTICA..	63
1.4 METODOLOGÍA.....	69
1.5 DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA	78
CAPÍTULO II	
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	84
2.1 EL PROBLEMA (DELIMITACIÓN)	84
2.2 TIPO DE PROYECTO A DESARROLLAR	96
CAPÍTULO III	
3. ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN	99
3.1 FUNDAMENTACIÓN	102
3.2 SUPUESTOS	126
3.3 PROPÓSITOS	127
3.5 VIABILIDAD	146
3.6 APLICACIÓN, SEGUIMIENTOS Y EVALUACIÓN	148
CAPÍTULO IV	
4.1 INFORME FINAL.....	154
4.2 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	160
CONCLUSIÓN	190
BIBLIOGRAFÍA	193
ANEXOS	199

INTRODUCCIÓN

Educar Para Transformar

El presente proyecto de innovación, titulado “**TALLER - ESPACIO DE REFLEXIÓN: UNA ALTERNATIVA PARA FORTALECER LA FORMACIÓN INICIAL DE LAS EDUCADORAS DEL JARDÍN DE NIÑOS ARCOÍRIS**”. Es un proyecto de acción docente.

Esta alternativa es una propuesta que se dirige en especial a las profesoras de educación preescolar, con la intención de que se formen profesionalmente. En ellas se ha contemplado la problemática, en específico de las educadoras del “Jardín de Niños Arcoíris”, con el firme propósito de fortalecer su formación inicial, ampliar su autonomía en su espacio de trabajo, además de que transformen y modifiquen su práctica mediante la propuesta de solución.

Es necesario sensibilizar a las educadoras para que continúen con su formación docente, en aras de mejorar la calidad de su trabajo pedagógico. Por ello, consideramos que la transformación compromete en primer lugar a los actores que conformamos las escuelas.

Como profesoras de nivel inicial, la experiencia de estos años de trabajo, nos ha confirmado la imperiosa necesidad de innovar nuestra labor docente, abordar desde una perspectiva distinta la práctica docente, al estar inconformes con el desempeño y con la rutina diaria. Asimismo surge como una necesidad y como un compromiso de reconstruirla, de renovarla permanentemente, por ello debemos concientizarnos de que: la formación es un proceso que dura toda la vida. Éste es el principal motivo por el cual decidimos plantearlo como problema de nuestro proyecto.

Por ello, nos interesamos en esta temática, ya que la práctica educativa cambia únicamente cuando el profesorado la quiere modificar y no cuando un tercero lo dice o lo impone.

A pesar de que en el amplio campo de la educación actualmente muchas de las educadoras sólo cuentan con una formación inicial, resulta esencial para los profesores, centrar la docencia como una tarea compleja y trascendente, cuyo desempeño cabal exige una actitud profesional.

La escuela es una de las instituciones educativas más importantes de la sociedad, en ella los maestros tenemos encomendada una función esencial y nuestro trabajo por realizarse directamente con los niños, no puede permanecer estático o convertirse en una rutina sin sentido, debemos estar atentos a los intereses de niños muy distintos, que merecen una educación de calidad.

La importancia que tiene el tema es indudable, si pensamos que a menudo los profesores nos enfrentamos solos a la solución de problemas pedagógicos y didácticos complejos, que tratamos de resolver de manera empírica. El desempeño de la tarea educativa no es algo detenido, definitivo, el trabajo docente demanda continuamente la capacidad de adaptar, resolver, cambiar, reelaborar contenidos y actividades para responder a las necesidades educativas de nuestros alumnos.

Sólo cuando el docente encuentra remedio a su problema se produce un cambio en la práctica educativa. Este cambio será profundo cuando la formación pase de ser un proceso de “actualización” a convertirse en “un espacio de reflexión”, formación e innovación, para que el profesorado esté en constante renovación.

Se necesita asumir que los docentes somos protagonistas activos de innovación, actores claves para pensar y poner en marcha cualquier cambio educativo.

Por ello, la formación debe ser integral, pero no solamente para los profesores, sino también para que los alumnos sean seres humanos éticos y honestos, ciudadanos respetuosos, verdaderos transformadores de la realidad en el ámbito de su desenvolvimiento social.

La cuestión fundamental aquí es plantear las propuestas de reflexión y emancipación profesional en la escuela, no desligadas de las propuestas de reflexión y emancipación en el conjunto de la sociedad y en relación con la necesaria autonomía de los individuos frente a los códigos de dominación, ya sean éstos de género, de cultura o de clase.

Por otro lado, un rasgo fundamental que distingue a esta alternativa es la metodología, basada en la Investigación-Acción-Participativa desde la propuesta de Kemmis, Wilfred Carr, McTaggart, Ezequiel Ander-Egg, Anita Barabtarlo y Cecilia Fierro, quienes señalan, que es un procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica, al trabajo en equipo mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas, toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica social y educativa.

Nuestra propuesta se fundamenta con autores como: J. Gimeno Sacristán, Donald A. Schön, Francisco Imbernón, Henry Giroux, Ángel Pérez Gómez, José Contreras Domingo, María Cristina Davini, Porfirio Morán Oviedo, José M. Esteve, Gilles Ferry, entre otros.

Este proyecto de innovación está estructurado en cuatro capítulos:

- ❖ **EN EL PRIMER CAPÍTULO:** Se menciona y se describe el diagnóstico pedagógico, producto de la investigación de la comunidad, escuela, grupo, contexto y del análisis de nuestra práctica docente, por medio de éstos, fue posible detectar las problemáticas más recurrentes de nuestra labor educativa.
- ❖ **EN EL SEGUNDO CAPÍTULO:** Se define, se analiza la problemática y se delimita el problema planteado.
- ❖ **EN EL TERCER CAPÍTULO:** Se presenta la alternativa de innovación, la cual consiste en talleres, en los cuales las educadoras dialogaron y reflexionaron sobre la formación profesional. Asimismo se menciona la fundamentación que sustenta la propuesta, los supuestos, los propósitos, el plan de acción a seguir, la viabilidad, la aplicación, el seguimiento y la evaluación.
- ❖ **EN EL CUARTO Y ÚLTIMO CAPÍTULO:** Se menciona el informe de resultados obtenidos, las categorías de análisis, la conclusión a la que se llegó con la aplicación de esta propuesta, así como la bibliografía y los anexos.

Considerando además que la presente alternativa es aplicable a otros colegios de nivel inicial y de educación básica; asimismo es adaptable a otros niveles educativos que estén interesados en la formación profesional y continua de las profesoras de su institución.

La renovación pedagógica en las escuelas va a depender en gran medida, de la asunción por los propios profesores, de los principios de una pedagogía crítica, reflexiva y renovadora, y de las acciones estratégicas destinadas a vencer los obstáculos socio-culturales, institucionales y burocráticos.

CAPÍTULO I

1. DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

Un diagnóstico no se hace sólo para saber qué pasa. Se elabora con dos propósitos bien definidos, orientados ambos a la acción:

- ❖ En primer lugar, ofrecer una información básica que sirva para programar acciones concretas. Esta información será más o menos amplia, según se trate de elaborar un programa, proyectos, o simplemente realizar determinadas actividades.
- ❖ En segundo lugar, proporcionar un cuadro de situación que sirva para seleccionar las estrategias de actuación más adecuadas.

Todo diagnóstico debe ser un nexo entre la investigación y la programación, es decir, tiene función de “bisagra” entre una y otra fase del proceso metodológico. El diagnóstico supone conocer:

- ❖ Cuáles son los problemas y el por qué de esos problemas en una situación determinada.
- ❖Cuál es el contexto que condiciona la situación-problema estudiada.

Para decirlo con brevedad: se trata de contar con referencias objetivas e instrumentales que permitan luego una adecuada programación de actividades y establecer estrategias y tácticas de actuación. Sobre la base de la información obtenida, ésta se reelabora y analiza en función de los propósitos específicos del diagnóstico.

1.1 CONTEXTUALIZACIÓN

La única manera de prepararse para la vida en la sociedad es participar en ella.

(John Dewey)

El contexto es la serie de elementos y factores que favorecen o en su caso, obstaculizan el acto educativo. Para nosotros los docentes resulta primordial conocer el tipo de contexto, el cual representa notoriamente la vida cotidiana de los alumnos.

Irene Alfiz señala “la escuela tiene relación con el contexto en el que se inserta”.¹ El contexto influye en la organización de la escuela que a su vez interviene en el desarrollo del niño.

El entorno económico, social, cultural y político, son aspectos importantes para ubicar las circunstancias reales en que se realiza la práctica docente, por lo que es relevante distinguir los ámbitos y los grupos sociales en los que participan los alumnos, como la familia, su idiosincrasia, la comunidad a la que pertenecen, siendo los referentes que nos permiten estar al tanto de las condiciones o sucesos del medio en que se desenvuelven, los cuales influyen en su comportamiento y en la cultura que construyen.

Es trascendental tener un conocimiento holístico que nos permita acceder a diversas fuentes de información, para precisar los aspectos del contexto que se estudia, convirtiéndose en los puntos clave que nos permiten conocer a los actores y factores que intervienen e influyen en la práctica docente.

Al respecto menciona Cecilia Fierro que “La tarea del maestro está estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana que van

¹ Alfiz Irene, (1996), *El proyecto Educativo Institucional. Propuesta para un diseño colectivo*, Argentina. Aique, Pág. 15.

conformando la marcha de la sociedad. La tarea del maestro se desarrolla siempre en un tiempo y un lugar determinado en los que entra en relación con los procesos económicos, políticos y culturales más amplios que forman el contexto de su trabajo y le plantean distintos desafíos”.²

Es por ello, que nos parece necesario presentar la siguiente información sobre el contexto del “Jardín de Niños Arcoíris” donde hemos laborado durante ocho años del 2002-2010. Por lo tanto, los siguientes datos nos sirven para conocer y comprender mejor la problemática que se detectó.

LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA

El “JARDÍN DE NIÑOS ARCOÍRIS” se encuentra ubicado en la calle Cuauhtémoc #8 en la colonia San Andrés Tetepilco, en la delegación Iztapalapa. Se localiza en México Distrito Federal y es una de las más grandes delegaciones.

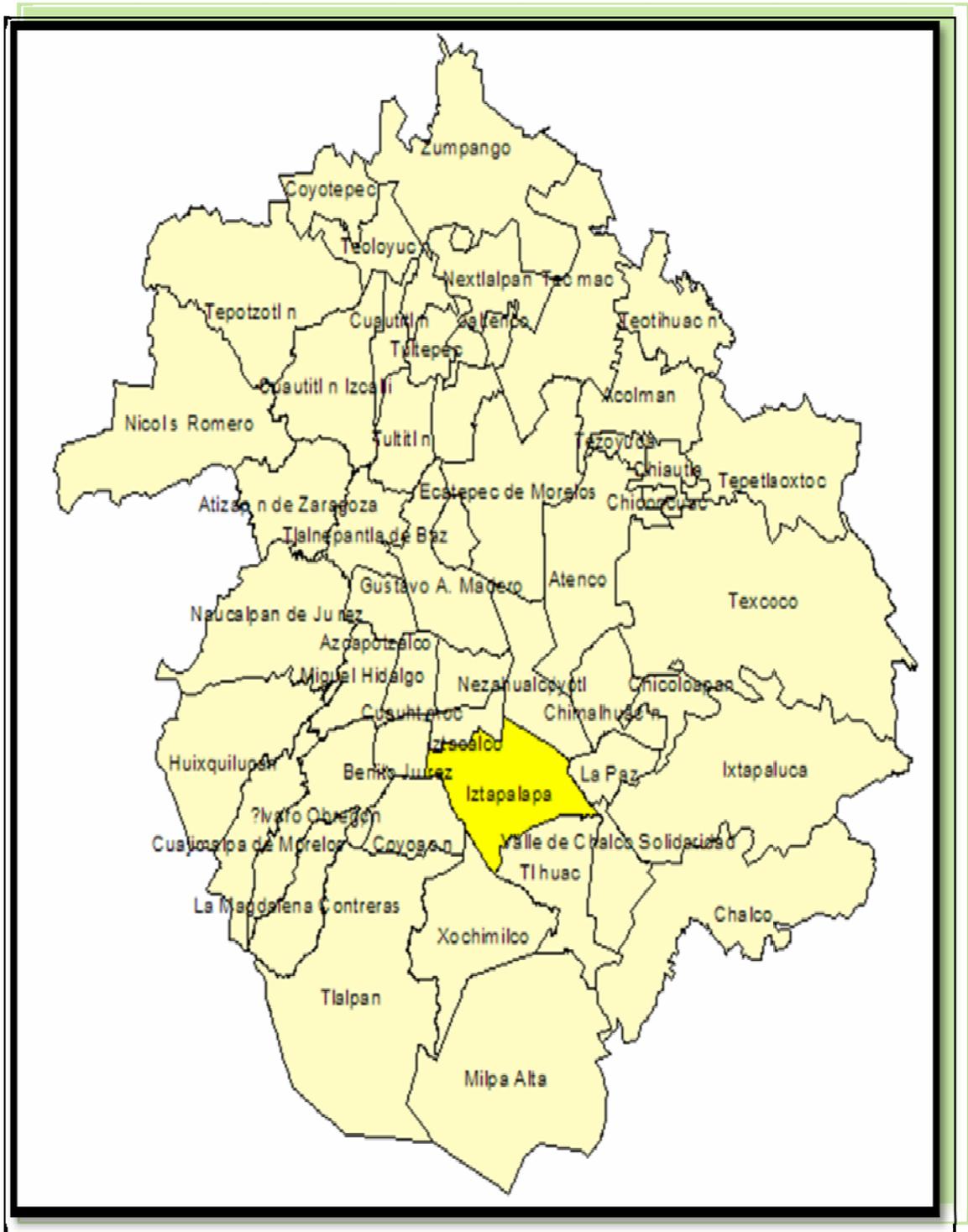
El nombre de la delegación Iztapalapa proviene de la lengua náhuatl (Izpali- lasas o lajas, Alt-agua, Pan-sobre) que puede traducirse como agua de lajas.

Este topónimo describe su situación ribereña, como es conocido esta demarcación junto con otros espacios aledaños, tuvo su asentamiento parte en tierra firme y otra en el agua, conforme el conocido sistema de chinampas. De ahí surge que el esquema representativo de Iztapalapa sea el de agua de las lajas.

Las delegaciones con las que colinda la delegación Iztapalapa son: al norte con la delegación Iztacalco y el municipio de Nezahualcóyotl, (Estado de

² Fierro Cecilia, Fortoul Bertha, Rosas Lesvia, (1999), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en investigación-acción*, Barcelona. Paidós, Pág. 22.

México). Al este con el municipio de La Paz y Chalco solidaridad, (estado de México). Al sur con las delegaciones de Tláhuac y Xochimilco. Al oeste con las delegaciones de Coyoacán y Benito Juárez.



En 50 años la población de la delegación creció más de 23 veces de 76,621 habitantes en 1´773,343 en 2000. Para dar una idea más clara, en el mismo periodo la población del D: F., sólo creció poco menos de 3 veces. (INEGI, D.F., 2000)

La alta incidencia de población joven (menores de 24 años) en Iztapalapa que representa el 40% del total, ha generado la creación de infraestructura necesaria para atender la demanda de educación básica, lo que da como resultado un muy bajo nivel de analfabetismo: se estima que únicamente el 3.7 de la población mayor de 15 años es analfabeta. Sin embargo, es necesario señalar que el mayor porcentaje de analfabetismo del Distrito Federal se ubica en esta demarcación: 24% del total que significa que casi uno de cada 4 personas analfabetas vive en Iztapalapa.

“La oferta educativa en escuelas públicas es muy amplia, en su mayoría cuenta con 51 escuelas a nivel medio y superior. (INEGI, D. F., 2010). De la población el 70 % se dedica al comercio.

La actividad industrial y comercial es una característica de la delegación con grandes contrastes, existen zonas que cuentan con todos los servicios, pero hay lugares que enfrentan el rezago social con profundas diferencias hasta llegar a la marginación”.³

COMUNIDAD

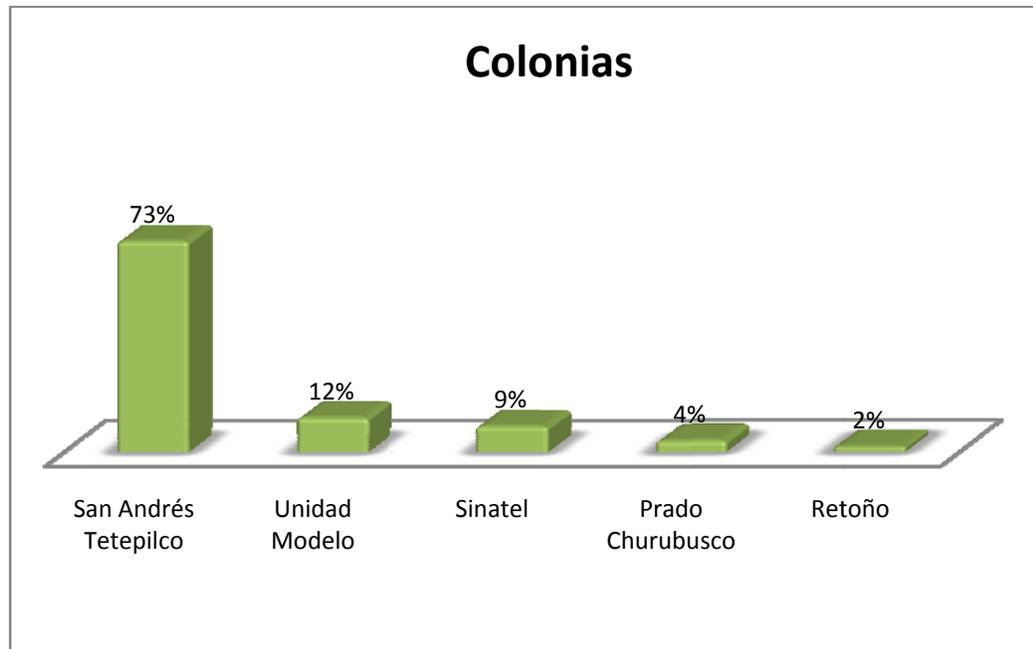
La realización del diagnóstico se llevó a cabo en la colonia San Andrés Tetepilco, donde vive una población de personas nativas del lugar.

La colonia cuenta con todos los servicios: agua potable, luz, teléfono, electricidad, drenaje, alumbrado público, calles pavimentadas, transporte

³ Parga Romero Lucila, (2008), *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*, México, UPN, Pág. 208.

público contiguo, en los laterales del colegio se encuentran varios comercios, la iglesia y el parque principal.

Más de la mitad de los alumnos reside en ella; el resto viene de colonias aledañas, como Sinatel, Unidad Modelo, Prado Churubusco, Sifón, Retoño, como se puede observar claramente en la gráfica número 1.



Gráfica 1

CONTEXTO ESCOLAR

Nivel Educativo: Preescolar

El Jardín de niños fue fundado 1993, nuestra institución se refrenda a través de su misión y visión:

“**VISIÓN.** Desarrollar integralmente la personalidad y el carácter del estudiante que permitan alcanzar cada uno de sus metas, a través del conocimiento, dedicación y perseverancia”.⁴

“**MISIÓN.** Lograr a través de nuestros sistemas de enseñanza la excelencia y calidad humana que todo estudiante necesita para su éxito profesional, fortaleciendo nuestro nivel académico que se verá reflejado en el reconocimiento y satisfacción del alumno y padres de familia”.⁵

INFRAESTRUCTURA

El colegio está construido sobre una superficie de 500 m².

Cuenta con:

- ❖ 2 niveles.
- ❖ 5 salones.
- ❖ Aula de usos múltiples.
- ❖ Salón de computación.
- ❖ Patios.
- ❖ Ludoteca.
- ❖ Cocina.
- ❖ Comedor.
- ❖ Bodega.
- ❖ Sanitarios separados para niños, niñas y maestros.
- ❖ Local para cooperativa escolar.

⁴ Documentación del “Jardín de Niños Arcoíris”.

⁵ *Ibíd*em

- ❖ Dirección principal, de coordinación.
- ❖ Conserjería.

Condiciones materiales de la escuela:

- ❖ La calidad de la construcción es buena.
- ❖ Los acabados de aplanado, pintura, en general son de excelente calidad.
- ❖ Los salones y demás áreas están en constante mantenimiento.
- ❖ Los muebles y materiales de las aulas son adecuados, aparte de que se conservan en muy buen estado.
- ❖ Los baños son apropiados de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

ORGANIZACIÓN

La institución donde trabajamos labora con un turno matutino, con horario de 08:00 a 14:00 hrs. para kinder y con un horario de 07:00 a 18:00 hrs. para estancia.

La población escolar es de ciento cuarenta y tres alumnos, ochenta y dos niñas, sesenta y un niños, distribuidos en cinco grupos: maternal, preescolar y preprimaria. En promedio los grupos se conforman de entre quince y veinticinco alumnos dependiendo del grado.

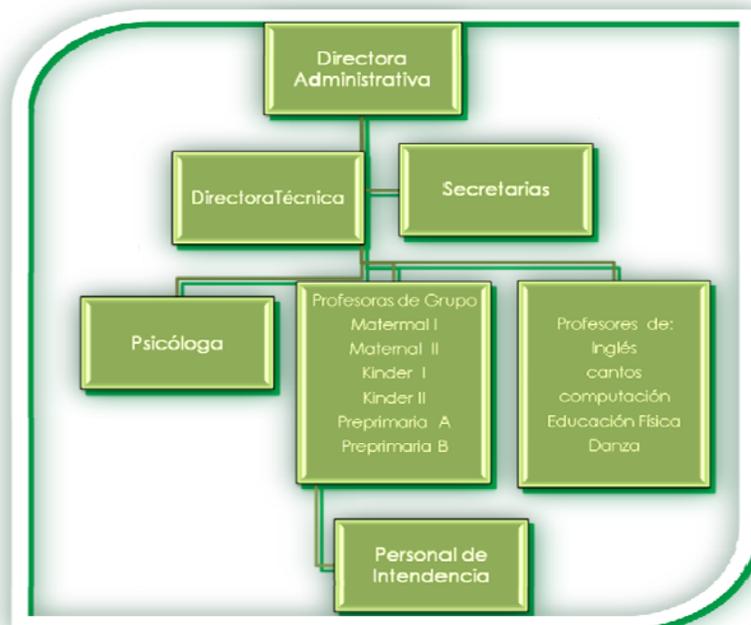
La plantilla de maestros, está constituida por la directora administrativa, la directora técnica, cinco maestras de grupo, una profesora de inglés, de cantos, otra de computación, de educación física y una de danza, una psicóloga, dos secretarías y dos conserjes.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS PROFESORES DE LA ESCUELA

PROFESORA	FUNCIÓN	PROFESIÓN	AÑOS DE SERVICIO	ANTIGÜEDAD EN EL COLEGIO
Mariana Fernández	Directora Administrativa	Lic. En Ciencias de la Educación	27 Años	16 Años
Angélica Madrigal	Directora Técnica	Lic. en Psicología	17 Años	10 Años
Gabriela Soto	Coordinadora	Lic. en Educación P.	20 Años	5 Años
Diana Morales	Profra. de maternal I	Puericulturista	11 Años	6 Años
Sandra Ortiz	Profra. de Maternal II	Asistente Educativa	4 Años	2 Años
Teresita Valverde	Profra. de Kinder I	Educadora	10Años	2 Años
Verónica Moreno	Profra. de Kinder II	Asistente Educativo	9 Años	1 Años
Lourdes Valverde	Profra. de Preprimaria	Educadora	12 Años	8 Años

ORGANIGRAMA

Tanto para el buen funcionamiento y el logro de objetivos institucionales, el Jardín de Niños Arcoíris tiene un organigrama establecido, con el fin de distribuir las funciones. Mediante esta organización y el trabajo de cada uno de sus miembros, se pretende que la escuela esté a la vanguardia en sus servicios académicos y humanos en aras de crecer día a día.



La institución se rige por un modelo jerárquico, liderado por la directora, posteriormente los profesores y por último el personal de intendencia. Cada elemento debe cumplir con su función o mejor dicho la directora controla y supervisa que se haya cumplido con el trabajo, es decir, se opera bajo el paradigma de la simplicidad. “El cual explica a las organizaciones como mecanismos creados artificialmente para lograr objetivos y siendo mecanismos exterreguladores. Consiste más concretamente en dividir la organización para llegar a sus componentes más sencillos y allí revelar sus leyes de funcionamiento”.⁶

La directora técnica asigna las funciones correspondientes a los docentes, así como el desarrollo de los programas y cronogramas diseñados por la institución, los cuales se deben cumplir al pie de la letra, sin alteraciones, de esta forma se define el trabajo a seguir y ejecutar durante el ciclo escolar.

El personal administrativo como la directora, se dedica a regular todas las actividades internas y externas de la institución, en las cuales se anexan los cobros de colegiaturas y los diferentes presupuestos para los eventos que se realizan a lo largo del ciclo escolar.

El personal docente tiene como finalidad el atender a sus alumnos del grado correspondiente, así como elaborar materiales didácticos y la planeación anual, mensual y semanal.

El personal de intendencia se encarga del aseo general de la institución, así como la organización y trato adecuado al mobiliario académico e infantil, por lo que forma otra parte importante en cualquier institución.

El reglamento de la institución constituye el cuerpo normativo interno que rige las actividades de los profesores, relacionadas con el cumplimiento de sus

⁶ Etkin Jorge Y Schavarstein Leonardo, (1995), *Identidad en las organizaciones: Invarianza y cambio*, Buenos Aires, Paidós.

obligaciones y los requerimientos necesarios con el fin de lograr un servicio educativo de excelencia académica.

Por otro lado, la institución representa un papel significativo para nosotras las profesoras, porque la escuela donde trabajamos posee una doble función, por un lado, tiene un fin económico y por otro la directora nos ha motivado a ampliar nuestro conocimiento, participando en actividades de superación, además de cumplir con el requerimiento de actualizarnos durante el año, para cumplir con un mínimo de 120 horas, las cuales se deben cubrir del mes de septiembre al mes de mayo del ciclo escolar.

Aparte la directora nos ha facilitado la participación en dichos cursos, al inscribirnos y brindarnos apoyo económico, igualmente se ha preocupado para que seamos competentes en otras facetas de nuestra vida.

Por ejemplo, aprender computación no sólo nos ha servido para realizar actividades del Jardín de Niños, sino también para organizar, enviar tareas de la universidad, comunicarnos, realizar pagos, estar informadas de algún tema, etc.

Desde que iniciamos nuestro trabajo en esta escuela, la directora ha mostrado gran interés en el desarrollo y bienestar de cada maestra, nos ha motivado a realizar un buen trabajo, pero lamentablemente, dentro de un marco tradicional, tanto en aula como en el colegio en general.

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO

PLANEACIÓN. Se realiza por competencias de acuerdo al “Programa de Educación Preescolar 2004”, se elabora en un formato que fue diseñado por la dirección, cada profesora se encarga de hacer la planeación de acuerdo al grupo que le corresponde; en el caso del grupo de preprimaria se realizan dos, la segunda se basa en el programa de lecto escritura elaborado por la

institución. Para entregar el avance programático, la dirección nos ha asignado a cada profesora un día y una hora específica de la semana para su revisión.

PROGRAMA. Nuestro programa nos permite garantizar que los alumnos finalizarán su educación preescolar sabiendo leer, escribir, sumar, restar manejar conceptos de estimación, cálculo, seriación, redacción a un nivel propio de su edad, etc. También habrán desarrollado habilidades de pensamiento que les permitirán darle solución a problemas razonados, leer un cuento y resumirlo al terminar, predecir, concluir, asumir, crear un final diferente, etc. Además, desarrollarán habilidades para el trabajo en equipo incrementando su lado creativo, hábitos de trabajo sin faltar por supuesto un nivel de inglés que les permita desempeñarse satisfactoriamente durante sus siguientes años escolares, además de haber desarrollado un espíritu independiente, seguro y con un alta autoestima.

PROGRAMA DE LECTURA EN PREESCOLAR. Para nosotros es de suma importancia fomentar el amor por la lectura, razón por la cual contamos con varios programas de lectura para alcanzar nuestro objetivo.

❖ **READING TAKES YOU ANYWHERE**

En este programa se le entrega a cada niño un juego de cinco cuentos cada semana, con la finalidad de que lea uno por día buscando así formar el hábito de la lectura, se les pide a los niños llevar un registro de los cuentos que van leyendo donde señalan también sus favoritos.

❖ **STORY TELLING TIME**

Todos los días hábiles del ciclo escolar cada maestra les cuenta un cuento a los niños, lo registran y monitorean así los cuentos que cubrirán durante el año escolar.

❖ AMIGO DE LA LECTURA

Este programa invita a todos los alumnos a hacerse miembros de la biblioteca con la donación de un libro, permitiéndoles así obtener una credencial con la cual podrán “rentar” simbólicamente (es gratuito) libros, disfrutarlos y después regresarlos, cada bimestre se premia a los grupos que más leyeron.

EXÁMENES. En la tercera semana del mes se presentan a la dirección los exámenes elaborados en computadora, para evaluar la unidad correspondiente. Éstos se aplican en la última semana del mes.

EVALUACIÓN. Entregamos calificaciones mensualmente a la dirección en las fechas acordadas por la misma (primeros días del mes), las cuales son el resultado de la evaluación continua y permanente a los alumnos, llevamos el registro así como el control de tareas, participaciones y otras evaluaciones continuas.

HONORES A LA BANDERA. Se realizan el día lunes de cada semana, los alumnos y las profesoras se presentan vestidos de color blanco, la ceremonia cívica se cumple acorde con la circular que especifica claramente como organizar la escolta, los cantos que se deben incluir, así como la forma de cantar el Himno Nacional, la conducta que se debe guardar, por lo que en esta actividad se sigue el protocolo.

A la profesora de preprimaria le corresponde coordinar y organizar las fechas y los temas de las ceremonias cívicas, el periódico mural, el decorado del patio, así como asignar a las compañeras el trabajo que van a realizar para las actividades antes mencionadas.

FESTIVALES. En cuanto a las celebraciones, nuestra institución se distingue por sus grandes festividades, durante todo el ciclo escolar iniciamos con la mañanita mexicana, posteriormente con el desfile de primavera y el día de las

madres, para ello las docentes elaboramos inmensos decorados para el patio, carro alegórico o auditorio; también organizamos bailables, poesía coral y cantos.

JUNTA TÉCNICA. Se realizan el último viernes de cada mes.

SERVICIOS:

COMEDOR. Ofrece este servicio que favorece principalmente a las familias que ambos padres trabajan o realizan otra actividad y necesitan que sus hijos permanezcan por más tiempo en la escuela. El menú del comedor diariamente se escribe en un pizarrón que se encuentra en el patio, para que los papás se enteren que comieron sus hijos ese día.

ESTANCIA. El plantel labora con dos horarios, el primero en el que los alumnos salen a las 14:00 hrs. es el horario normal y el segundo que corresponde al servicio de estancia, concluye a las 18:00 hrs., pero regularmente los alumnos salen en diferentes horarios.

TALLER DE TAREAS. Este espacio está dedicado a la asesoría de tareas de español e inglés, de los alumnos de la misma institución o de otras, el horario es de 15:00 a 18:00 hrs.

RELACIONES ENTRE DOCENTES

La institución se ha preocupado por la unificación de los compañeros, siempre ha buscado situaciones que se presten para promover la participación en equipo, como juntas técnicas, convivir en actividades, celebraciones, gracias a esto se han conformado vínculos de compañerismo y de amistad, con lo que se logra que todos nos llevemos bien, actuemos con tolerancia y respeto.

Sin embargo, algunas de las maestras no saben aún lo que significa trabajar en equipo, regularmente la carga de trabajo recae sólo en algunas, de acuerdo a lo que nos informamos y a nuestras conclusiones personales, el trabajar en equipo implica a un grupo de personas trabajando de manera coordinada, para la elaboración de un proyecto.

Cada miembro del equipo, es responsable de un cometido y sólo si todos cumplen con su función será posible sacar el proyecto adelante. De acuerdo a lo que dice el profesor Benjamín Viel, el trabajo en equipo es un método de trabajo colectivo “coordinado” en el que los participantes intercambian sus experiencias, respetan sus roles y funciones, para lograr objetivos comunes al realizar una tarea conjunta.

RELACIONES CON PADRES DE FAMILIA

En el papel que juegan los padres es crucial en la vía institucional, lo cual hace que se conviertan en un factor de cambio importante de las escuelas, al darse la interacción directa y continua entre padres de familia y docentes.

Los padres de familia de nuestra institución en su totalidad son muy respetuosos y amables, tanto papás como mamás, son cooperativos y participativos, la mayoría de ellos siempre está pendiente del desempeño de sus hijos, de apoyar en lo que hace falta, al igual se preocupan por su comportamiento y conducta.

Son muy claros en manifestar si están de acuerdo con la institución o en expresar alguna inconformidad, ya sea con la maestra de grupo o con las actividades extracurriculares, etc. Del mismo modo permanecen muy atentos al desempeño de las profesoras, así como de su trabajo, de su forma de proceder, de su intervención pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de cómo se establecen las relaciones entre los docentes y alumnos.

A la vez son muy agradecidos y atentos con las maestras, constantemente expresan a los directivos si alguna educadora enseña muy bien o envían felicitaciones, sin embargo, también hacen comparativos entre ellas.

Hay que resaltar que la relación que existe entre padres y directivos, es muy estrecha, afectuosa y amistosa.

Es importante tanto para ellos como para la institución mantener una buena relación y comunicación, por ellos los docentes estamos continuamente dispuestos a escuchar, atender y a formar equipo de trabajo con los padres de familia. Eulalia Bassedas menciona al respecto:

*“Cuando se habla de la necesidad que existe una relación constructiva y estable entre escuela y familia, se pone de relieve la convivencia primero del conocimiento mutuo y segundo, de la posibilidad de compartir ciertos criterios educativos capaces de limar esas discrepancias, que puede ser entorpecedoras para el niño. Tiene que quedar claro que escuela y familia son contextos diferentes y que en ellos los pequeños deben encontrar cosas, personas y relaciones distintas, aquí radica en parte de su riqueza y potencialidad”.*⁷

CONTEXTO FAMILIAR

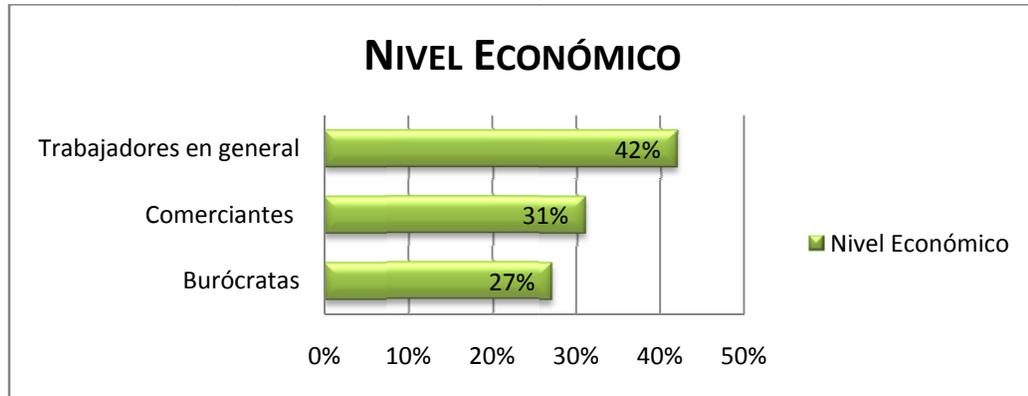
ECONOMÍA

Condiciones económicas de las familias cuyos niños asisten a nuestra escuela.

Las familias de los alumnos son de clase media baja, de acuerdo a datos de registro, proporcionadas por la dirección: los padres en su mayoría son

⁷ Bassedas, Eulalia; Huguet, Teresa y Solé Isabel, (2006), *Aprender y enseñar en educación infantil*, Barcelona, Graó, pág. 315.

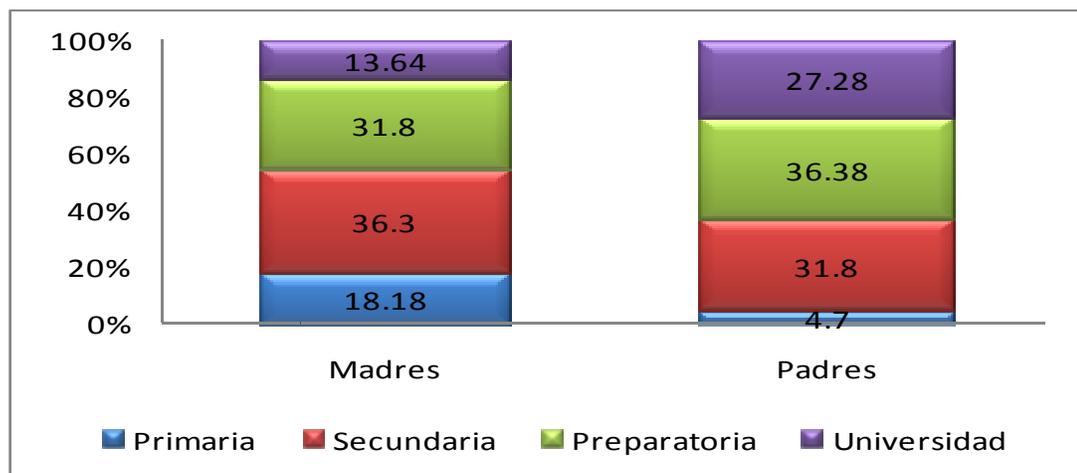
trabajadores en general, empleados burócratas, comerciantes de bajo nivel económico, como se puede constatar en la gráfica número dos.



Gráfica 2

NIVEL DE ESTUDIO DE LOS PADRES DE FAMILIA

El 4.7% de los papás cursó hasta la primaria; el 31.8% estudió hasta la secundaria; el 36.38% el nivel medio superior y el 27.28% nivel superior. En el caso de las mamás, el 18.18% estudió únicamente la primaria; el 36.3% la secundaria; el 31.8% nivel medió superior y sólo el 13.64% el nivel superior, como se logra apreciar en la gráfica número tres.



Gráfica 3

CONDICIONES DE TRABAJO DE LOS PADRES DE FAMILIA

- ❖ **Lugares de trabajo.** Empresas públicas y privadas, locales, tianguis y mercados.
- ❖ **Horarios.** Un 60% tiempo completo y el otro 40% sólo medio tiempo.
- ❖ **Ingresos mensuales.** Un promedio de entre \$6,000 y \$7,000 pesos.
- ❖ **Desempleados.** Es mínimo el índice de padres con desempleo.
- ❖ **Edad.** Varían de entre 22 años hasta 65 años.

CULTURA

Condiciones culturales de las familias cuyos niños asisten a la institución.

Relación con los medios masivos de información:

- ❖ **Televisión.** Se ocupa casi el 65% como pasatiempo principal en las familias de la comunidad.
- ❖ **Cine.** Sólo un 12% de los alumnos van al cine regularmente.
- ❖ **Periódico.** Únicamente lo leen diariamente un 3% de las familias.
- ❖ **Revistas.** Ocupan un 10%, entre las cuales destacan las de espectáculos, de moda y de fútbol.
- ❖ **Internet.** El 10% cuenta con este servicio y manifiestan que lo utilizan solamente porque tienen hijos mayores que lo ocupan.

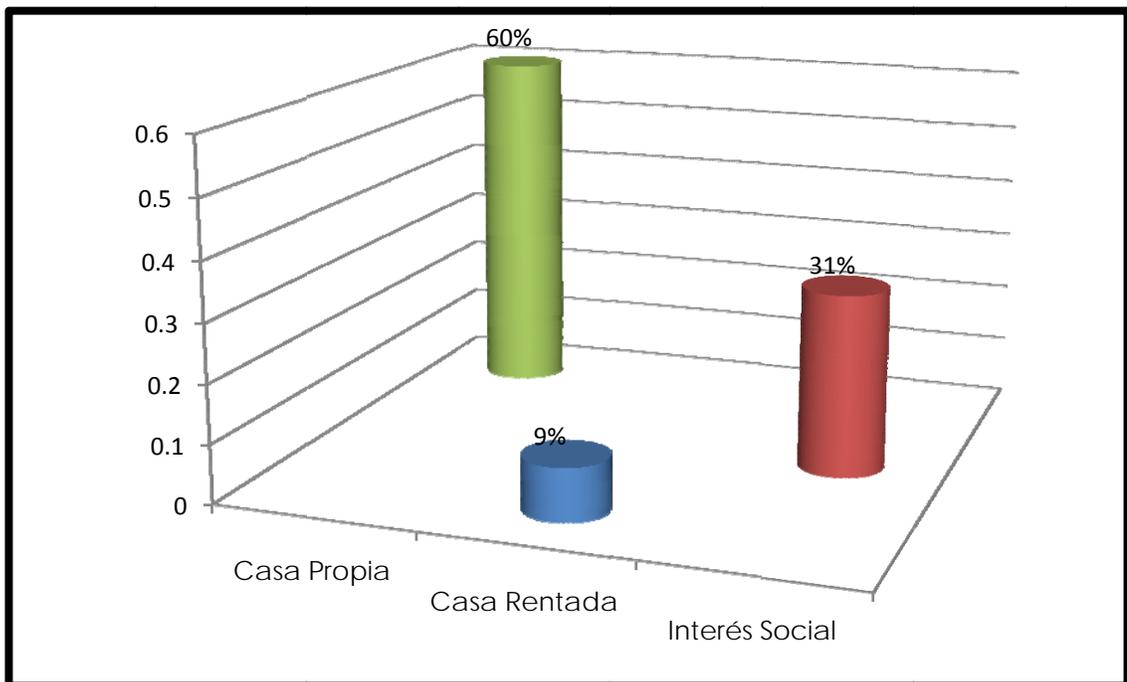
- ❖ **Gusto por la lectura.** Son contados los padres de familia que leen o que fomentan en casa la lectura.

ESPACIOS CULTURALES:

- ❖ **Museos.** El 3% los visitan, en caso muy necesario de elaborar alguna tarea o bien que la escuela solicite realizar un recorrido guiado.
- ❖ **Teatros.** La mayoría mencionó que no asiste porque son demasiado costosos.

VIVIENDA

En lo referente a la vivienda los alumnos habitan en casas propias, rentadas y de interés social, como se distingue en la gráfica número cuatro.



Gráfica 4

GRUPO

Para W. Couto, “el grupo en la sociedad humana representa cierta clase de comportamiento internacional o alguna clase de relación”.⁸

Por otra parte W Smith, considera a la consciencia del grupo, como factor importante. Define al grupo social como una unidad consistente en un grupo plural de organismos (agentes) que tienen una percepción colectiva de dicha unidad y que poseen además, el poder de actuar de un modo unitario hacia el ambiente.”⁹

“Actualmente varios autores han definido al grupo como una reunión, más o menos permanente, de varias personas que interactúan y se interfluyen entre sí con el objeto de lograr ciertas metas comunes, en donde todos los integrantes se reconocen como miembros pertenecientes al grupo y rigen su conducta en base a una serie de normas y valores que han creado o modificado.”¹⁰

La función que realizamos en la institución es de profesoras titulares de grupo. A continuación mencionamos las características del grupo.

CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO DE PREPRIMARIA

- ❖ Está formado por 23 alumnos y alumnas.
- ❖ La mayoría de los alumnos y las alumnas tiene 5 años cumplidos.
- ❖ El grupo se divide en 13 niñas y 10 niños.

⁸ González Núñez, Jesús y otros, (2004), *Dinámica de Grupos, técnicas y tácticas*, México, Pax México, Pág. 14.

⁹ *Ibidem* Pág. 15.

¹⁰ *Ibidem* Pág. 17.

- ❖ Gran parte de los alumnos son autónomos.
- ❖ En general es un grupo muy amistoso.

DINÁMICA DE LA CLASE

El clima del aula permanentemente es tranquilo, de hecho es pasivo, es decir, no es nada dinámico, debido a que la mayoría de las actividades no responde a los intereses y necesidades de los alumnos.

Podría decirse que la clase es aburrida, ya que el trabajo con los niños es rutinario, como ya lo hemos mencionado, debemos apegarnos estrictamente al programa de la institución en cuanto al método de enseñanza de la lectura y la escritura, el cual consiste en trabajar por semana, primero cada vocal y posteriormente las consonantes a través de los cinco sentidos, después deben formar la letra con diferentes materiales, consecutivamente dibujan el personaje correspondiente a cada letra y ésta se decora con alguna técnica, sucesivamente realizan una plana de la letra mayúscula con color rojo y minúscula con lápiz, conjugan la consonante con la vocal, siguen con palabras y enunciados; todas las planas deben llevar el sello conforme a la letra, igualmente se efectúa diariamente dictado, lectura y resuelven los ejercicios del libro “Juguemos a Leer”.

Respecto a lo anterior, no estamos de acuerdo en que los alumnos se pasen parte del día elaborando planas, pues sólo es un acto mecanizado, nos parece exagerado que a los niños se les comprometa hacer diariamente seis planas y las cuales deban tener estrictamente el modelo de letra oficial de la institución.

En lo que respecta a otras actividades por falta de tiempo nos abocamos escasamente a la enseñanza sugerida por el PEP 2004.

RELACIONES ENTRE ALUMNOS

Las relaciones entre los alumnos son habitualmente buenas, existe en el grupo compañerismo, convivencia, aunque hay algunas excepciones, por ejemplo: se puede nombrar a dos alumnos que regularmente molestan a sus compañeros (por cierto son hijos de las maestras del colegio), pero en general el ambiente es agradable, cordial, lo que más resalta en el grupo, es que la mayoría de los niños comparten sus alimentos, materiales, juguetes y dulces, además de ser respetuosos entre ellos.

La interacción entre iguales en el grupo, consideramos es favorable porque se relacionan constantemente durante las clases, se aceptan entre compañeros, aparte de que los alumnos que logran realizar ágilmente una actividad, siempre están al pendiente de enseñar a sus amigos o de acercarse apoyar o ayudar algún compañero que no haya terminado o que se le dificulte hacerlo.

Es un grupo unido y afectivo, también hay pequeños subgrupos de niños que son más afines, lo cual nos causa gusto, porque no sólo son de niñas o de niños, sino se incluyen ambos géneros, tienen juegos de ambos roles y esto ayuda a que no sea tan marcada la tipificación sexual.

Lo que nos parece relevante mencionar, es que hemos observado que el grupo durante el recreo es espontáneo, los alumnos son más creativos e imaginativos que en el aula, se sienten libres; por eso nuestro descontento con la institución de trabajar en el salón de forma tan mecanizadamente o de seguir un programa que limita las habilidades o capacidades de los alumnos.

EL PAPEL DE LOS PROFESORES Y ALUMNOS

El papel que tienen en el grupo tanto los docentes como los alumnos, está claramente determinado y definido, ya que la institución delimita rotundamente quien enseña y quien aprende, quien es el maestro y quien es alumno.

El maestro debe asumir supuestamente el papel de poseedor exclusivo de todo el saber y el alumno debe ocupar el papel del que no sabe nada y por lo tanto viene a la escuela a aprender eso que justamente no sabe.

Respecto a lo mencionado, consideramos que la institución conserva una concepción tradicional del maestro y del alumno. Es una relación de poder y sumisión, que se sustituye por una interacción de afecto y cordialidad.

ALUMNOS

Al iniciar el ciclo escolar se realizó a los alumnos de manera individual el diagnóstico pedagógico, el cual se llevó a cabo durante el primer mes. Éste se efectuó con un plan de actividades lúdicas y de exploración, nos brindó la oportunidad de observar el nivel de dominio de las diferentes capacidades en los seis campos formativos del PEP 2004. Además nos proporcionó información sobre lo que los niños y las niñas sabían hacer, que logros manifestaban en relación con las competencias.

El diagnóstico que se efectuó a los alumnos de preprimaria, reveló que el 90%, no había tenido las suficientes experiencias que lo interesarán en el lenguaje escrito, de igual manera la mayoría de las competencias del grupo estaban en proceso, lo cual constituyó un eje organizador que apoyó el proceso de logro en las competencias que los niños y las niñas deberían enriquecer.

1.2 ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE PROPIA

El hombre llega a ser sujeto por una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto, mientras más reflexione sobre situación concreta más emerge plenamente consciente, comprometido listo a intervenir respecto a la realidad, para cambiarla.

(Paulo Freire)

LOURDES VALVERDE SANVICENTE

Analizo mi práctica docente a través de la reflexión, asumiendo una actitud crítica para poder transformarla. Como profesora frente a grupo he laborado durante 12 años.

Para comenzar quiero comentar por qué decidí ser educadora.

Elegí ser docente por elección propia y por vocación, desde que era niña me agradaba enseñar, además poseía la inquietud e iniciativa de apoyar a los demás, de compartir lo que aprendía en la escuela, soñaba con ser maestra, constantemente jugaba con mis amigas o primas a la escuelita, obvio yo terminaba siendo la maestra, aparte de que me fascinaba calificar los cuadernos de mis hermanos, eso sí siempre tenían diez y con “color rojo”.

Por lo que considero que fue algo intrínseco, que surgió como un interés personal que me motivó a ser docente, puesto que en mi familia no había nadie que ejerciera esta profesión, sin embargo, reconozco que mi profesora de primer año de primaria, influyó en mí de alguna manera, ya que en mi infancia representó una figura muy importante, a la cual admiré mucho, por ello creo que ella generó en mí el deseo de ser maestra, la estimé porque me enseñó con cariño y paciencia, la recuerdo con mucho respeto y cariño; pienso que fue la única maestra que me enseñó en mis años de educación primaria.

Esto es lo que me ánimo a elegir esta profesión, con total libertad de hacer algo que me da satisfacción y me hace sentir plena y feliz. Soy docente por convicción, en este camino, trabajar con los niños me agradó aún más, reafirmando mi vocación, consciente de que es la mejor elección que he hecho en mi vida, pues cada día que pasa me siento más comprometida a ser mejor maestra, ya que día a día mis alumnos me regalan sus alegrías y sus risas, no podría vivir sin ser maestra, es algo que me hace sentir orgullosa y colmada.

Para mí ser docente, es sinónimo de respeto por esta profesión, de integridad, porque comparto esta labor con niños, entregada al trabajo educativo y congruente con mi misión, valores e ideales.

A continuación realizaré un análisis sobre mi historia, y mi formación de maestra, así como su influencia en el aula.

CUADRO: FORMACIÓN ACADÉMICA

INSTITUCIÓN	TIEMPO ESTUDIADO	TÍTULO
Esc. José López Portillo y Weber	6 años	Certificado de Primaria
Esc. Sec. Madame Curie	3 años	Certificado de Secundaria
Centro Teccom de México	3 años	Certificado de Bachillerato Tecnológico en el área Económico – Administrativa
Instituto en Educación Preescolar	3 años	Educadora
Universidad Pedagógica Nacional	4 años	

Tengo 12 años practicando la docencia, consciente que desde que inicie mis estudios me había sentido muy feliz con mi profesión, como siempre me había gustado trabajar con niños pequeños; cuando comencé a laborar

pensaba que ser docente, era sólo realizar manualidades, cantar con los niños, jugar, etc.; pero no fue así.

En poco tiempo me di cuenta de mi error, ya que las circunstancias cotidianas me colocaron frente a una realidad muy distinta a la que había imaginado, pues en el aula debía afrontar sucesos diferentes a lo que había aprendido durante mi formación. No sabía cómo abordar determinadas situaciones conflictivas que se presentaban a diario en clase, en otras palabras, me había formado una idea equivocada de lo que verdaderamente es ser un docente profesional y lo que estaba sucediendo empezaba a causar en mí un malestar docente.

Ciertamente llegamos a imaginar cómo es el docente ideal, por ello pienso que es necesario analizar y estar conscientes de la concepción que poseemos, así como el papel que se tiene en el aula, porque ya sea para bien o para mal, termina por manifestarse en la práctica educativa.

Ahora bien, como señala Vonk: “durante su formación inicial la mayor parte de los profesores desarrollan una concepción ideal de su rol como profesor, de tal forma que al llegar a la práctica de la enseñanza en una institución escolar, el profesor debutante se encuentra desarmado y poco preparado con respecto a los problemas de organización de trabajo en un grupo social complejo, con una intrincada dinámica de fuerzas.

Máxime si sus compañeros, como es habitual, le han reservado los grupos y los alumnos más difíciles”.¹¹

En efecto, durante y al paso de los años en la práctica se descubren las carencias; desafortunadamente suponía que la experiencia me convertiría en una mejor profesora, ahora analizo que no es así, reconozco que lo único

¹¹ Esteve, José M, (1994), *El Malestar Docente*, Barcelona, Paidós, Pág.142.

perdurable e inagotable es aprender a leer la realidad, apropiarse del conocimiento y la reflexión permanente sobre lo que se hace, puesto que para mí se ha convertido en la principal prioridad y como indica Bourdieu: “No apruebo en absoluto que uno trate de engañarse alimentándose de falsas imaginaciones. Debido a lo cual, viendo que es cosa más perfecta conocer la verdad, aún cuando resulte cosa en contra nuestra, que ignorarla, confieso que más vale ser menos feliz y tener más conocimiento”.¹²

La formación inicial que alcancé para convertirme en docente fue limitada, en la institución donde me forme, daban preferencia a la práctica, por ello mi formación fue en gran parte alejada de la teoría, de la reflexión y de la investigación de fuentes teóricas.

Esta formación, hoy en día se ha convertido en la principal dificultad en mi labor docente, pues los escasos conocimientos teóricos que conservo, no me han servido de mucho en la práctica, ya que al no poseer nuevos conocimientos teóricos-metodológicos, no logro conseguir buenos resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la vinculación de la teoría con la práctica y como consecuencia hay momentos en que no sé:

¿**Q**ué enseñar a los alumnos? Numerosas veces entró en conflicto al no conocer nuevos métodos de, ¿cómo enseñar?, para mí es realmente trascendental estar consciente de lo que enseño y de cómo aprenden los niños, aparte de prepararme teóricamente y de enfrentar los retos que se presenten.

Asimismo entre los problemas más difíciles con los que me enfrenté, fue motivar a los alumnos para que aprendieran, pues muchas veces en clases las técnicas utilizadas no lograban captar la atención de los niños o conseguir que se sintieran interesados en realizar o en participar en dichas actividades.

¹² Jiménez Lozano, María de la Luz y Perales Mejía, Felipe de Jesús, (2007), *Aprendices de maestros, La construcción de sí*, Barcelona-México, Pomares, S. A., Pág. 29.

Considero que el fracaso se debe al hecho de desarrollar experiencias poco interesantes o que no representan ningún reto para los alumnos, o bien son complicadas y frustrantes; por lo que disminuyen la motivación intrínseca.

Uno de mis propósitos es lograr que los alumnos recuperen la motivación intrínseca, que nace de fuentes internas como la curiosidad, el interés, y el disfrute de impulsos innatos, buscando nuevas alternativas o estrategias, que no necesiten presiones, ni incentivos para hacerlo, ya que para conseguir que los alumnos participen, los maestros típicamente nos basamos en premios extrínsecos (estampitas, privilegios, etc.) o en regaños y castigos.

Es por ello, que una de mis principales preocupaciones, es no poseer mayores bases teóricas, que proporcionen elementos metodológicos, nuevas alternativas; esta ausencia me inquieta, al percatarme que requiero más que una preparación inicial, considero que es necesario actuar y continuar con mi formación, ya que el papel que desempeño hoy en día requiere de un docente con deseos de aprender, con una preparación actual; reflexiono que la falta de conocimientos ha detenido y minimizado las dimensiones de mi práctica docente.

En realidad intento ser una maestra profesional, que pueda desempeñar un papel indubitablemente renovado, una educadora autónoma, que logre tomar decisiones en el aula de qué, cómo y cuándo enseñar a los alumnos, sin tener que seguir recetas o guiones. Con la capacidad de dialogar con los directivos, sobre qué se considera más adecuado en lo concerniente al proceso enseñanza-aprendizaje y que éste acorde a la edad, desarrollo, madurez e intereses de los niños, es decir, una guía que piense, reflexione, analice, que sea competente para debatir y cuestionar, que no permita injusticias y no termine por dar la razón ante algo injusto.

Margarita Panzsa señala que, se trata de convertir el proceso de formación en “una actividad que permita a sus protagonistas pensar, transformarse y transformar la realidad en acto de creación permanente”.¹³

Por todo lo anterior, estoy comprometida conmigo misma a cambiar como docente, pretendo construir conocimientos teóricos para hacer el análisis de mi práctica, y que ésta se convierta en objetivo de estudio, por sí sola no es suficiente, la teoría nos ofrece las bases que avalúan los saberes y nos van indicando de qué modo se puede resignificar en la actividad cotidiana en el aula.

Considero que la práctica sin teoría no puede convertirse en conocimiento. Son necesarios ambos aspectos: práctica-teoría-práctica. ¿Cuánta práctica requiere un formador para valorarse como docente capaz de ejercer la docencia profesionalmente? ¿Cuánta teoría? Desde luego no es cuestión de cantidades ya que el conocimiento es inagotable, sino de un proceso complejo de aprender desde la experiencia, teorizando, aplicando la teoría aprendida y practicando lo teorizado para validarlo.

Como menciona Gonzalo Viveros Plancarte “Desligada de la práctica la teoría se transforma en algo banal; separada de la teoría la práctica sólo es un activismo ciego. Por eso no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría”.¹⁴

Es por eso que en cuestión de despliegue de conocimientos teóricos en la práctica docente, permanezco en desventaja al enfrentarme habitualmente con mi formación inicial, esto me inquieta continuamente al no saber cómo resolver situaciones o conflictos nuevos, no conocidos y no previstos en la teoría, los cuales se presentan usualmente en el momento de la acción: este problema me

¹³ Panzsa Margarita citada por Gómez Sollano, Marcela y Zemelman, Hugo, (2006), *La labor del maestro: Formar y formarse*, México, Pax México, Pág.24.

¹⁴ Viveros Plancarte Gonzalo, (2005), *Enfoques Pedagógicos Para La Enseñanza De Hoy*, México, Pax México, Pág. 34.

lleva a la necesidad de recurrir, no sólo a los aprendizajes teóricos, sino a otros recursos personales, para darle continuidad y vigencia al hecho.

La importancia de “la vinculación de la teoría-práctica eje formativo de la estrategia que pretende aumentar la capacidad reflexiva y crítica de los docentes, así como su capacidad para enfrentar los campos problemáticos y complejos de la institución escolar y del contexto social en que se inserta”.¹⁵

En mi práctica cotidiana, usualmente recorro a los saberes adquiridos durante mi formación o de mi experiencia, “se pueden llamar saberes experienciales al conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente) y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones”.¹⁶

Por lo tanto, considero que para ser una maestra y mantenerse a través del tiempo en el trabajo del aula, se requiere vincular los conocimientos teóricos-prácticos, los cuales se pondrán en acción en una interacción permanente entre los valores, lo afectivo, lo social y lo intelectual.

Al analizar los saberes con los que cuento, las ideas o experiencias incorporadas a mi forma de enseñar a los alumnos, entro en conflicto, percatándome que se inclinan al sentido común, al conocimiento empírico, lineal, apartada completamente del conocimiento científico, crítico y reflexivo.

¹⁵ Gómez Sollano, Marcela y Zemelman, Hugo, (2005), *Discurso Pedagógico–Horizonte Epistémico De La Formación Docente*, México, Pax México, Pág. 57.

¹⁶ Tardif Maurice, (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, España, Narcea, Pág. 37.

Al respecto Donald A. Schön menciona que “El estudio de la reflexión desde la acción tiene una importancia clave. El dilema del rigor o la relevancia puede ser resuelto si podemos desarrollar una epistemología de la práctica que sitúe la resolución técnica del problema dentro del contexto más amplio de una indagación reflexiva, muestre como la reflexión desde la acción puede ser rigurosa por propio derecho, y vincule el arte de la práctica, en la incertidumbre y el carácter único, con el arte de la investigación del científico. Podemos de ese modo incrementar la legitimidad de la reflexión desde la acción y alentar su más amplia, profunda y rigurosa utilización”.¹⁷

De igual manera, como ya lo había explicado en líneas anteriores, la planeación de mi clase no se elabora de acuerdo a las necesidades o a los intereses de los alumnos, la efectúo acorde al programa de la institución y a mi experiencia, por eso numerosas veces las actividades que ejecuto terminan siendo regularmente las mismas, convirtiéndose en simples y repetitivas.

Por lo tanto, las situaciones que diseño son frecuentemente actividades que he empleado durante mi experiencia en el grado de preprimaria, debido a que éstas las dirijo y conozco perfectamente, además de que se ajustan al programa.

Estas actividades que aprendí durante mi trayectoria profesional me han servido de apoyo, asombrosamente con las mismas acciones he trabajado durante ya un largo tiempo, convirtiéndolas en monótonas y rutinarias, aunque no inútiles.

Liliana Sanjurjo menciona que “Se entiende por rutina a aquella situación que, no presentando ninguna dificultad aparente, pone en funcionamiento actos ya conocidos, internalizados, que no requieren ser pensados. Las acciones ya

¹⁷ Schön A. Donald, (1998), *El profesor reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúa*, Barcelona, España, Paidós Ibérica, Pág. 73.

previstas y asumidas se resuelven sin reflexión previa poniendo en juego el conocimiento tácito”.¹⁸

Por otro lado, no me había percatado que a los alumnos les resultaba difícil aprender a leer y a escribir con el método que utilizaba, el cual consiste en repetir mecánicamente las letras y las sílabas; debido a que es desgastante y poco atractivo para los niños estar trazando letras sin ningún sentido.

Mencioné que no me había dado cuenta, porque hasta antes de ingresar a la universidad, no mostraba algún interés por las necesidades de los alumnos, el hecho de que hicieran correctamente el trazo de las letras, para mí era suficiente y por supuesto obedecer lo institucionalizado al pie de la letra, era mi máximo; pero, ahora que he aprendido a observar lo que acontece en el aula, he comprendido que el método que empleaba no era el más apropiado, debido a que causaba fatiga, desinterés e incomprensión en los alumnos.

Después de reflexionar sobre este método, estoy en desacuerdo con él, ya que es mecanizado, resulta absurdo pretender que los alumnos aprendan de esta manera, ya que no se analiza si éste es acorde al desarrollo del alumno; además de que se debe tener en cuenta que la lecto-escritura es un proceso mental y no tan manual.

A pesar de que la institución, la directora y los padres de familia de la escuela, crean e insistan que es el mejor método y el más adecuado para los alumnos de preprimaria.

Actualmente coincido con la autora Emilia Ferreiro que sugiere que: “El Jardín de Niños debería permitir la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, o sea: escuchar en voz alta y ver escribir a los adultos (sin tener necesariamente un modelo para copiar)

¹⁸ Sanjurjo Liliana, (2002), *La formación Práctica de los Docentes. Reflexión y Acción en el aula*. Argentina, Homosapiens, Pág. 47.

intentar leer datos contextuales, así como reconociendo diferencias y semejanzas en las series de letras, jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras”.¹⁹

De igual manera, he comprendido y me queda claro que ya no funciona la forma tradicional de enseñar a los niños, lo que lleva a cuestionarme ¿sí a caso alguna vez ha funcionado?

Lo importante de esta situación, es que se relaciona con la limitada formación que poseo; ya que únicamente la experiencia como maestra de educación preescolar puede mostrar, en algunos casos, condiciones débiles en el trabajo educativo, debido a razones históricas principalmente y esto sucede, entre otras causas, no por considerar que el lenguaje escrito sea un problema, sino por el hecho de abordarlo desde perspectivas pedagógicas tradicionales o institucionales, ajenas a las propuestas actuales, las cuales se nutren de los avances en el conocimiento sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños, así como el desarrollo de estrategias de enseñanza diferentes que han mostrado su eficacia en la práctica educativa.

En mi caso particular trabajar en una escuela tradicional, donde el objetivo primordial es centrarse en la transmisión de conocimientos, se convierte en un obstáculo, pareciera que está prohibido que los alumnos piensen, reflexionen, cuestionen y se les exige que actúen mecánicamente, porque supuestamente sólo los docentes poseemos los conocimientos.

Lo cual me parece incongruente, debido que en algunos casos, no sabemos lo que estamos haciendo y diciendo, al no investigar, informarnos, terminamos conformándonos con sólo ser ejecutores de programas realizados por intelectuales ajenos o por la misma institución, perdiendo de vista las necesidades o intereses de los alumnos, además de limitar sus capacidades y

¹⁹ Ferreiro Emilia, (2002), *Alfabetización, Teoría y Práctica*, México, Siglo XXI, Editores, Pág.120.

de no colaborar en su desarrollo, al no facilitar los medios más favorables que brinden al alumno la oportunidad de participar en la propia construcción de su conocimiento.

Donald Schön señala que *“Muchos profesionales encerrados en una visión de sí mismos como expertos técnicos, no encuentran nada en el mundo de la práctica como motivo de reflexión. Se han hecho demasiado expertos en las técnicas de la desatención selectiva, las viejas categorías, y el control situacional, técnicas que utilizan para salvaguardar la constancia de su conocimiento desde la práctica. Para ellos, la incertidumbre es una amenaza, su admisión es un signo de debilidad. Otros, más predispuestos y duchos en la reflexión desde la acción, a pesar de sentir un profundo malestar porque no pueden decir cómo hacer lo que saben, no pueden disculpar su calidad o rigor”*²⁰

LA DOCENCIA LINEAL

Dependiendo de cómo he concebido la docencia, así es la manera como he realizado la práctica educativa.

En efecto, comprendí la docencia como la percibí, desde niña como ya lo había expuesto, existió la imagen de mi maestra de primaria, la cual era para mí excelente, además de que mi mamá decía “la maestra Martitha les enseña muy bien, tiene bonita forma de ser, es la mejor”, con estos comentarios, comencé a construir mi primera idea de lo que aparentemente era una maestra idónea.

Porlán especifica esta situación con las siguientes palabras “para muchas personas, y especialmente para los padres, la garantía de que los pequeños reciban una enseñanza de calidad estriba, en que los profesores tengan

²⁰ Schön, A. Donald, (1998), *El profesor reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúa*, Barcelona, España, Paidós Ibérica, Pág. 72.

características personales más o menos próxima a la imagen estereotipada del profesor ideal”.²¹

Por consiguiente, al convertir a mi profesora en un modelo perfecto la internalice como docente y ahora recapacito que me he transformado en una copia casi exacta al enseñar, como ella aprendí a buscar la perfección y repetir lo que estaba mal. A través de mi trayectoria como educadora he desarrollado este patrón o de alguna otra maestra con características similares, ahora estoy plenamente consciente que es ésta la concepción que asumo de la docencia.

Dice Latapí “Los actos y los pensamientos escindidos que nos llevan al cinismo o a la autocomplacencia, son actos que se repiten en las prácticas o en pensamientos que se refrendan, estemos conscientes de ello o no”.²²

Por otro lado, anteriormente actuaba frente a los alumnos de manera tradicional, indicándoles a los niños cómo debían trabajar y actuar, les sugería que permanecieran callados, sentados, trabajando, como si fueran máquinas que si se detenían podrían retrasar la producción.

Al analizar sobre lo anterior, reconozco que requiero desentrañar los imaginarios sociales, renovar la concepción que asumo acerca de la docencia, revisar críticamente mi papel de docente, cuestionándome de qué manera me he desempeñado, para posteriormente buscar soluciones pertinentes, adecuadas y así lograr modificar mis ideologías.

Pareciera que estaba procediendo muy similar a la analogía que menciona Porfirio Morán al decir que: “se enseña a través de productos elaborados, se simplifica a través de manuales, de compiladores de textos, que facilitan el mundo complejo del saber. En esta vorágine los maestros también

²¹ Porlán Ariza, Rafael, (1993), *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza- aprendizaje basado en la investigación*, Sevilla, Díada, Pág. 78.

²² Jiménez, Marco A, (2007), *Encrucijada de lo imaginario*, México, UACM, Pág. 288.

imitamos, también nos incorporamos a la máquina como en la película *Tiempos modernos de Chaplin*: recurrimos a la máquina, la memorización, la búsqueda del detalle, el exceso en el dato, la fragmentación y atomización del conocimiento, lo que nos conduce a un estado de enajenación a una pérdida de rumbo y, lo que es peor, a una pérdida del sentido de la existencia misma”.²³

Comprendo que en la actualidad afecta la educación que recibí cuando asistí a la escuela, la cual era conductista, prevalecía el orden, la severidad, el silencio y la transmisión de los conocimientos era lo primordial.

Igualmente la enseñanza también era deficiente e indiferente, por lo que al concluir el año escolar, el resultado era insignificante, ya que me quedaba con sólo algunos conocimientos que se aprendían de memoria y al poco tiempo se olvidaban, así fui creciendo con una enseñanza basada en una concepción tradicional, en la que el maestro era la autoridad máxima, los alumnos aprendimos a obedecer todas las reglas, aunque muchas veces solían ser injustas, debíamos acatarlas porque eran impuestas por la institución o por el maestro, al cual, ni siquiera le interesaba si habíamos aprendido o entendido.

Por ello, se supone que una clase tradicional es ideal, si se muestra que todos los alumnos están callados. Si hubiera mucho ruido y conversación, evidentemente algo andaría mal ¿por qué? Los alumnos deben guardar silencio para que pueda actuar el docente “la escuela tradicional se centra en la transmisión de una cultura, de unos conocimientos y no se ocupa de los mecanismos psíquicos que los han posibilitado. Esta pedagogía tradicional transmite conocimientos de fenómenos concretos y no la metodología que los hizo posibles, enseñando al estudiante de manera mecánica”.²⁴

²³ Morán Oviedo Porfirio, (2003), *La docencia Como Actividad Profesional*, México D.F, Gernika, Pág.61.

²⁴ Viveros Plancarte Gonzalo, (2005), *Enfoques pedagógicos para la enseñanza de hoy*, México, Pax México, Pág. 1.

Las ideologías y la educación que transmitieron los profesores a mi persona, se han convertido en un impedimento en mi práctica educativa, ello repercute en el presente y principalmente en el aula, ya que adopté algunas posiciones de este aprendizaje tradicionalista, creyendo erróneamente que era el idóneo, porque aparentemente se obtenían resultados.

El tránsito por las instituciones escolares y las “experiencias” que en ellas se desarrollan tienen un carácter fuertemente formativo. Esta “experiencia” es conocida como Biografía Escolar, entendida como “La experiencia escolar vivida por los docentes durante todas las etapas en que fueron alumnos, pero lo particular de esta experiencia es que tiene un carácter formativo que tiende a permanecer a pesar de las características que asume la formación específica”.²⁵ En otras palabras, lo que se intenta explicar es que el tránsito por las instituciones escolares deja profundas huellas en los docentes, que muchas veces el proceso de formación en los institutos terciarios no pueden borrar.

Por otro lado considero que esta concepción conductista acerca de la educación, del maestro y del alumno, donde se ve a la docencia como una actividad análoga, simple y lineal, a la que se le suma el control que ejerce la sociedad y la institución sobre el maestro, tiende a determinar a los profesores como instrumentos de enseñanza y deja un margen de actuación restringido para el desarrollo de maniobras que vayan más allá del salón de clases.

Ante estas reflexiones, reconozco que si como alumna fui educada en educación bancaria, Freire llamó bancaria a esta concepción de la educación que se limita al acto de depositar el saber completamente hecho. Según él este saber dado por aquellos que saben a los que juzgan ignorantemente no es el de la experiencia vivida sino el de la experiencia contada o transmitida. No es sorprendente que en esta visión bancaria los hombres sean considerados como seres en adaptación, en proceso de ajuste. “Cuanto más se esfuerzan los

²⁵ Alliaud, A., (1999), *Las autobiografías como instrumento de indagación y transformación de la docencia*, Venezuela, Revista Ensayo y Error, Universidad Simón Rodríguez, Pág. 51.

alumnos en archivar los depósitos (de conocimiento) que les son dados, menos desarrollan una conciencia crítica que les permita su inserción en el mundo como agentes de transformación, como sujetos”.²⁶

La educación ha constituido tradicionalmente en transmitir al educando los contenidos curriculares preescritos por la administración educativa y por los educadores, representando, generalmente, los intereses de las clases hegemónicas (educación bancaria) en la transmisión del conocimiento.

Si como docente continúo transmitiendo la misma educación, depositando en los alumnos los conocimientos, consciente de que en mi infancia me limité, porque no generé un pensamiento reflexivo y crítico, por consiguiente no aprendía a enfrentar situaciones a través de la resolución de problemas o analizar, es comprensible que si hace años este modelo no funcionaba mucho menos ahora que la sociedad cambia constantemente.

Me parece indispensable renunciar a esta educación bancaria, pues la capacidad de repetir algo no es ninguna garantía para que se aprenda para la vida, la concepción de la educación constructivista por su parte, busca sistematizar para comprobar si las experiencias obtenidas han quedado como aptitud, como capacidad para actuar como posibilidad para resolver nuevos problemas. Cabe resaltar que la concepción de la educación bancaria desde el punto de vista de nuestras necesidades actuales es una alteración, pues tal educación si no anula el desarrollo de ciertas capacidades al menos la impide.

El resultado de este tipo de educación es la formación de ciudadanos irreflexivos, conformistas y poco creativos, así como el mantenimiento de las desigualdades sociales.

²⁶ Ibídem, Pág. 32.

Pierre Bourdieu menciona en relación que “todo poder de violencia simbólica, es decir, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza, es decir, una fuerza específicamente simbólica a estas relaciones de fuerza”.²⁷

Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto, impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural.

“**L**a acción pedagógica escolar reproduce la cultura dominante, contribuyendo así a reproducir la estructura de las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima”.²⁸

Concuero con la idea de que la práctica educativa es el medio de transmisión y reproducción cultural, infortunadamente, en esta práctica, solamente se transmite y se reproduce la cultura del grupo minoritario dominante de la sociedad.

Los docentes hacemos llegar a la gran mayoría dominada de la sociedad, esta cultura que se ha impuesto como la única válida para la sociedad en su conjunto.

El aula de clases como espacio concreto, es el lugar donde se reproducen las desigualdades y el promotor de éstas, es el mismo profesor quien ejerciendo su poder y autoritarismo, establece criterios de clasificación entre los alumnos y establece jerarquías. En este lugar, con los criterios arbitrarios de clasificación, se reproduce la sociedad clasista, cuando selecciona a los sujetos que mejor memorizan y repiten lo que les enseña y reprende a los que menos memorizadores y repetidores.

²⁷ Bourdieu Pier y Passeron Jean-Claude, (2005), *La reproducción*, México, Fontamara, Pág. 25.

²⁸ *Ibidem* Pág. 45.

Por ello, Freire considera que la función principal de la educación es hacer personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea, participando en ella y transformándola.

RESPECTO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Considero que mi concepto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje debe enriquecerse a través de la formación continua.

Debido a que enseñaba a los alumnos únicamente a través de planas de vocales, consonantes y palabras, trabajaban contestando los ejercicios del libro y repasando lectura diariamente, normalmente eran las mismas acciones, lo único que cambiaba era la consonante, las actividades que proponía debían realizarse exactamente como lo indicaba y terminar en un tiempo establecido, frecuentemente mencionaba a los alumnos que había que realizar los trazos o los trabajos muy bien, si no lo hacían como había señalado, los niños debían repetirlo nuevamente, ya que la institución manifestaba que para lograr excelentes resultados en los aprendizajes los alumnos debían repetir los ejercicios y memorizar.

Debido a lo anterior, los alumnos se distraían muy fácilmente en las actividades que se les sugería, abandonándolas al poco tiempo y al percatarme de esta situación actuaba con firmeza, indicándoles que debían concluir las.

Ante esta dificultad Porfirio Mora menciona que “podemos afirmar que la ausencia del marco teórico conceptual y metodológico sobre el proceso educativo puede convertir y de hecho convierte a la práctica docente en un ejercicio basado en ideas primarias, insuficientemente razonadas, conducentes a una docencia reproductora de prácticas tradicionales que propician la pasividad y receptividad de los estudiantes.

Por el contrario el docente debe convertirse en un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y aprenden interactúan con el objeto de conocimiento, propia disciplina correspondiente y develan su lógica de construcción”.²⁹

Su rol de animador y estimulador ofrecerá a los alumnos acciones que les permitan aprender, pero siempre mediante experiencias motivadoras y fundamentadas en el aprendizaje significativo. Motivar a los niños para interesarlos y despertar su curiosidad por las cosas. Cooperar en su aprendizaje, sin ser dirigista, sin sustituirle en aquellas acciones que ellos mismos pueden realizar. Estar atento y no intervenir con precipitación, aunque siempre procurar ayudarles en lo que lo necesiten.

Por otro lado, desde mi punto de vista, en el aula, el docente y el alumno interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, al mismo tiempo, no podemos dejar de considerar que estas interacciones cognitivas, que se dan dentro de un aula, parte de una institución, que está sujeta a disposiciones determinadas que imparte un sistema educativo y que a su vez ha sido ideado de acuerdo con la cultura de la comunidad.

En otras palabras, esto no es más que el planteamiento de la realidad educativa de hoy, el proceso de enseñanza-aprendizaje depende de las interacciones cognitivas que se dan en el aula, pero sin olvidar que es parte de una escuela que debe seguir pautas institucionales generales, sin contrariar la cultura de la comunidad en la que está inmersa.

²⁹ Morán Oviedo, Porfirio, (2003), *La docencia Como Actividad Profesional*, México D.F, Gernika, Pág. 61.

REFERENTE A LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO

Estar al frente de un grupo como profesora, es asumir un rol particular, implica poseer un lugar dentro de un grupo de alumnos, que sienten, piensan y hacen; el factor humano tiene una importancia primordial, pues constituye el punto de partida de todo trabajo.

Reflexiono que es importante tener en cuenta las actitudes, los valores, las características específicas de los maestros y las circunstancias de su vida personal, las cuales se reflejan en el aula, es decir, se va creando una forma propia de ser, de conducirse ante los alumnos, de mostrarse ante ellos, dependiendo de la personalidad, historia de vida, intereses y necesidades de cada profesor.

Cecilia Fierro menciona al respecto “la docencia es una profesión hecha por personas, dedicada a la formación de personas. En ella, la persona del maestro es una de las más importantes. Como todo ser humano, el maestro es un ser no acabado, capaz de conocerse así mismo, de superar sus debilidades, de reconocer sus cualidades y defectos, sus motivos y necesidades. Es un ser con ideales, éxitos, fracasos. Todo esto se refleja en la educación que imparte, haciendo de ella una práctica esencialmente humana”.³⁰

Por ello deseo enfatizar lo fundamental que resulta para mí analizar: ¿Cómo me comporto en el aula?, ¿cómo me perciben mis alumnos?, ¿de qué manera los trato?, ¿cómo les enseño?, ¿en qué lugar me ubico cuando estoy frente al grupo? y ¿qué lugar les doy a los alumnos? Lo cual me permite detectar qué actitudes o comportamientos de mi persona están iterferiendo en la interacción alumno-docente y por ende en el proceso enseñanza-aprendizaje.

³⁰ Fierro Cecilia, Fortoul Bertha y Rosas Lesvia, (1995), *Más allá del salón de clases*, México, Centro de estudios educativos, Pág.19.

Es importante “considerar a los maestros como algo más que transmisores de conocimientos, implica pensarlos como sujetos cuyos valores y utopías orientan su acción, tanto en la forma como en el qué; estos dos últimos también han sido contruidos con una finalidad acorde con una visión de futuro, de sociedad de hombre. Ello abre las posibilidades del docente de pensar su realidad y no sólo de repetirla, de modificar las prácticas para su transformación y re-creación en el marco del contexto en el cual actúa”.³¹

Nuestras actitudes en un grupo, pueden llegar a convertirse en un apoyo que facilite el desarrollo y la enseñanza o por el contrario en un obstáculo, creyendo erróneamente que uno es el único que posee la razón. La posición de poder que se ocupa el salón de clases, genera supuesta seguridad al desempeñar el papel de todo saber, ignorado que los alumnos también poseen saberes individuales y que la conjugación de todos facilita la construcción del conocimiento.

Por tal motivo, reconozco que aunque en el trabajo con los alumnos soy disciplinada, en lo que se respecta a la forma de ser con los niños, soy muy alegre, cariñosa y consentidora, me parece importante enfatizar que los alumnos saben cuanto los quiero, porque regularmente se los demuestro y ellos a su vez me lo expresan, pues continuamente me dicen que me quieren, me abrazan, la mayoría de los niños se detienen de las bolsas de mi bata, las niñas me peinan o juegan conmigo, además les gusta mucho que les cuente cuentos. La interacción docente-alumnos considero que es excelente.

Por otro lado, hay que aclarar que lamentablemente “el concepto de disciplina en lugar de asociarse con la idea de orden y con el esfuerzo para conseguir un orden justo, se asocia con las ideas de represión y de castigo”.³²

³¹ Gómez Sollano Marcela, Zemelman Hugo, (2006), *La Labor del Maestro Formar y Formarse*, México, Pax México, Pág. 15.

³² Esteve, José M, (1994), *El Malestar Docente*, Barcelona, Paidós, Pág.142.

Compruebo día a día que actuar de manera positiva y cálida abre caminos de confianza, de diálogo, se crean vínculos afectivos con los alumnos, cuando el docente tiene la disponibilidad de escuchar, ceder y brindar apoyo.

Por otra parte, reflexiono que llegué a pensar que estaba bien mi forma de enseñar y que también era una buena maestra, sí, asombrosamente me lo creí, porque de alguna manera obtenía resultados, los niños aprendían a escribir a leer, lograba el control del grupo, orden y cumplía con el horario, obedecía ciegamente el reglamento de la institución y terminaba a tiempo el programa establecido, y ahora me pregunto: ¿y los niños?, sus necesidades e intereses, sus procesos de interacción, de enseñanza-aprendizaje, dónde quedaron, qué lugar les di. La concepción que poseo de la enseñanza me llevó a continuar infortunadamente a seguir reproduciendo una educación bancaria.

Desde mi punto de vista, estas situaciones se dan por falta de preparación profesional, resulta difícil enfrentarlas al no saber cómo actuar o qué hacer en el aula, reducimos nuestro papel de docentes y esto nos lleva a cometer una cadena de equivocaciones, creyendo y especulando que lo que hacemos está bien, a su vez nos aferramos a conservar la misma manera de trabajar, sin modificar nada, considero que muchas veces pensamos así, para no problematizarnos o tener todo bajo control sin que se requiera de ningún esfuerzo de nuestra parte, así todo estará aparentemente bien, ignorando una realidad que lamentablemente nos supera.

Por eso al examinar quiénes somos, qué hacemos y qué sabemos, estudiamos una parcela de nuestra realidad, la cual nos permite reconocer y aceptar que cuantiosas veces el exceso de comodidad nos ha perjudicado, además de ser el principal factor que nos admite avanzar.

Es que como maestra tradicional se cree que la única función es enseñar: como públicamente se ha entendido el trabajo del profesor y que la enseñanza,

debe cumplir con las obligaciones de la institución, requisitos previos a la enseñanza y posteriores a ella; hacer la planeación de la clase en formatos preelaborados; y continuo, hacer pruebas objetivas y reportar la calificación los estudiantes a la administración escolar.

Estas acciones, sólo con fines administrativos, no académicos, se convierten en un impedimento, induciendo a someterse a lo académico a dependiente. Lo importante es analizar las acciones, devolverle al grupo el interés por lo que realiza, que el trabajo sea ameno, dinámico, prevalezcan los valores, el afecto, la comunicación, la equidad, el respeto, generar condiciones en las que los niños desarrollen actividades educativas y puedan favorecer las distintas competencias, sin tener una autoridad por encima que se imponga, se debe dar apertura a la participación, cooperación para que los alumnos expongan, cuestionen, propongan, ya que las nuevas ideas requieren ser promovidas libremente.

Para transformarse cualitativamente como docente, hay que ser motivador, creativo, renovado, observador, mediador, comprensible, autentico, facilitador y con capacidad de detectar las necesidades que requiera su grupo, buscar soluciones basadas en la reflexión y en fundamentos teóricos que puedan resolver las dificultades que se suscitan en el aula.

GENERAR Y NO TRANSMITIR CONOCIMIENTOS

Considero que el profesor tradicional es un reproductor de contenidos programáticos, es un transmisor de la ideología de la institución, impuesta generalmente por la clase dominante. Propicia el vínculo de dependencia e instruye con el ejemplo, mostrando de manera implícita el modo 'ideal' de relacionarse con los pares, con los superiores y con los subalternos, transmitiendo así la imagen deseable socialmente, de la sumisión, de obediencia. El maestro propicia en los alumnos desde la infancia relaciones de

alienación, misma que les imposibilitarán desarrollar consciencia crítica y libre creatividad.

Por ello, para mí es importante abandonar el rol de maestra transmisora de conocimientos y optar por la alternativa de generar pensamiento divergente “que es partir de informaciones que ya poseen y buscar algo nuevo, un tipo de respuesta diferente”³³ por parte de los alumnos. Guilford sostiene “que encontramos los signos más obvios de la creatividad en el pensamiento divergente”.³⁴ Esta condición se relaciona con el fin de eliminar el papel autoritario y disciplinador del proceso educativo, que genera ciudadanos domesticados.

“**U**na forma de resolver el problema es transformar la transmisión del conocimiento en comunicación de lógicas de formas de razonamiento, de actitudes y valores que estén presentes en las prácticas de los sujetos que, devienen en construcción de la realidad”.³⁵

Quiero concluir que si permanezco sólo con la formación inicial, me resultará difícil comprender las implicaciones que se presentan en mi práctica cotidiana, tampoco aprenderé a pensar críticamente. Pensar críticamente es convertir a la realidad en objeto de reflexión, es percibir la esencia del objeto y conocer la forma y el contenido del objeto. El pensamiento crítico transforma a los sujetos en seres pensantes y activos de su conocimiento.

Formar sujetos críticos implica formar profesores críticos, promotores de una práctica pedagógica crítica y no de una práctica mecánica de transferencia de información.

³³ Hildebrand Verna, (1992), *Educación infantil: Jardín de niños y preprimaria*, México, Limusa, Pág. 221.

³⁴ Moyles J.R, (1999), *El juego en la educación infantil y Primaria*, Madrid. España, Morata, Pág. 86.

³⁵ Gómez Sollano Marcela, Zemelman Hugo, (2006), *La Labor del Maestro Formar y Formarse*, México, Pax México, Pág. 15.

Dewey menciona que en este aspecto “El docente tiene una gran responsabilidad en la forja de unos ciudadanos democráticos a través de la intervención que programe en sus clases. Se trata de un docente que fomenta en el discípulo el deseo de aprender, su plasticidad originaria, su afán de enriquecerse con nuevas experiencias, que lo oriente para que sus juicios y elecciones sean razonables, que potencia su vocación. Es un profesor con suficiente autonomía y profesionalidad para decidir qué hacer y cómo sin necesidad de subordinación a otros expertos educativos; un docente que vive en un cuestionamiento de su labor de cara a optimizar su trabajo”.³⁶

TERESITA VALVERDE SANVICENTE

Evaluar nuestra práctica docente es constantemente algo que nos hace confrontar nuestros errores y debilidades, no siempre es sencillo, ni todo lo objetivo que pensamos que es.

En mi caso, tratando de ser lo más honesta posible, empezaré explicando que jamás pensé dedicarme a la docencia, ya que no fue muy grata mi experiencia en la primaria y en la secundaria, es decir, mis maestros eran tradicionales, con poca o nula vocación de maestros, sin amor a los niños (algunos ni siquiera tenían interés), eso sí muy materialistas.

En varias ocasiones mis compañeros y yo, nos llegamos a percatar de que los maestros no sabían acerca del tema que supuestamente debían enseñar y mucho menos tenían la mínima idea de cómo aprendía un niño o un adolescente, además, en ninguna ocasión cambiaban sus métodos y técnicas: como el dictado, las copias, las exposiciones con cartulinas, la resolución de libros y cuestionarios, esto con el objeto de que los alumnos obtuviéramos firmas y así darnos el derecho al examen escrito.

³⁶ Guichot Reina Virginia, (2003), *Democracia, Ciudadanía Y Educación, Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, Madrid, Biblioteca Nueva, Pág. 309.

Todo esto resultaba muy tedioso, debido a que dos días antes de que nos contabilizaran las firmas estábamos contestando los libros y los cuestionarios, para que el maestro los firmara, por supuesto a ellos no le importaba si el contenido era correcto, sólo revisaban que estuviese resuelto. Y debido a lo anterior, nunca pensé en ser maestra.

Todo inició cuando estaba cursando el 6° semestre de contaduría en la ESCA, recuerdo que eran las vacaciones de verano y mi hermana menor, me comentó que estaban solicitando maestra para el grupo de maternal, en el Jardín de Niños donde ella laboraba, me dijo: “por qué no vas a ver el trabajo, ya que te identificas mucho con los niños, además que te agrada jugar con ellos, el grupo es muy pequeño, son únicamente cinco niños”. En ese momento me interesó la propuesta y pensé, bueno no pierdo nada.

Ya hace 10 años que decidí ser profesora, mi primera experiencia fue muy satisfactoria, y aún me resulta importante, ya que siempre me ha agradado tratar con pequeños. A pesar de que no sabía demasiado sobre el desarrollo de los niños y la pedagogía, la directora decía que era muy buena educadora, que mi trabajo me respaldaba.

Sin embargo, posteriormente no me sentí muy satisfecha y al año siguiente decidí cambiar de trabajo, en el cual solicitaban un asistente administrativo para la escuela, me dieron el puesto y laboré con este cargo durante un año y después como profesora al frente de grupo; el primer año trabajé directamente en la dirección realizando actividades administrativas, pero también efectuaba funciones educativas como suplir a las maestras cuando faltaban, llevar el control de los alumnos, capturar los exámenes, revisar cuadernos de alumnos y maestras, preparar decorados para los eventos de navidad, primavera, diez de mayo y fin de curso.

La psicóloga de la escuela y yo, llevábamos el taller de lectura para preescolar y primaria. A la directora le agradaba mi trabajo y al concluir el ciclo escolar me propuso trabajar con el grupo como titular de preprimaria y esto me llenó de satisfacción, el hecho de poder tener nuevamente la oportunidad de enseñar a los niños, pero en esta ocasión presentándome un nuevo reto, el cual era la lecto-escritura y matemáticas, pero esto no era un problema, ya que estaba lista para un nuevo desafío.

Teníamos que considerar en cada niño sus inteligencias múltiples, porque era uno de los métodos de enseñanza de la institución, a pesar de que yo había tomado el curso, no fue suficiente y tuve que tomar la responsabilidad de sacar adelante a ese grupo, el cual me dio muchas alegrías y satisfacciones en ese momento, ya que cuando evaluaron a los niños en el mes de diciembre, ya sabían escribir, leer, resolver suma y restas; me sentí muy feliz de todos sus logros obtenidos y a la vez comprendí que todavía les falta mucho por aprender.

Pero a pesar de que decían que era una excelente maestra, porque tenía buen control de grupo y siempre estaba pendiente de las necesidades de mis alumnos, considero que nací para ser educadora, porque que los niños se identificaban mucho conmigo. A mí me hacía falta prepararme aún más y saber sobre el desarrollo de los niños.

Fue en ese momento que tuve la necesidad de prepararme en una carrera relacionada con la educación, en ese tiempo me interesó estudiar para educadora, para que yo me sintiera que en realidad estaba preparada para dicha labor y además obtener un mejor empleo. Aunque todavía no se daba la mejor oportunidad para empezar a prepararme mejor.

Hace 6 años tuve la gran oportunidad de ingresar al colegio donde laboré y trabajé con preescolar en los grupos de kinder uno y maternal. En el tiempo en que comencé a trabajar con estos grupos, el sistema de enseñanza que

prevalecía en las escuelas particulares estaba basado en el Conductismo, por lo que mi experiencia como docente no fue ni conductista ni constructivista, sino una mezcla de ambas, así que entendía el papel de maestro como la autoridad máxima y a la vez opinaba que los niños tenían derechos dentro del salón de clases.

En cuanto a la disciplina en el salón, mantener una actitud de autoritarismo dentro del aula es lo que predominaba, es decir, que los niños estén bien sentados y portados, que se paren y hablen poco, para que se mantenga el control del grupo.

Al reflexionar sobre esta situación, me doy cuenta de que esto que pretendo es una gran contradicción, si se considera el hecho de que son niños de dos años; en donde están en una etapa que les gusta explorar su entorno, conocer, investigar, etc.

Actualmente, concluí el 8° semestre de la Licenciatura de Educación. En la Universidad Pedagógica Nacional.

He tenido bastantes tropiezos, pues aunque conozco las teorías en ocasiones reproduzco los patrones con los que fui educada y cambiarlos ha representado un gran reto para mí, sin embargo, gracias a mi estancia en la Universidad Pedagógica Nacional, he mejorado en mi práctica docente, pues constantemente la analizo y reflexiono para ya no caer en la rutina.

Dentro de mi formación como profesional de la educación, he ido construyendo saberes y experiencias diversas las cuales he desarrollado en la escuela en donde he prestado mis servicios como docente; al reflexionar sobre mi práctica e intercambiar puntos de vista de manera constante con compañeros de la docencia.

Mis saberes se manifiestan mediante opiniones, valoraciones, acciones que se desarrollan en el marco escolar ya que las situaciones educativas tienen implícitos muchos saberes como habilidades para enseñar, conocimientos práctico-pedagógicos, conceptualizaciones, métodos de enseñanza, modelos pedagógicos y epistemológicos, etc. Éstos a su vez se van mezclando con rutinas y estereotipos que en ocasiones entorpecen el desarrollo profesional.

Soy educadora, por lo tanto me he enfrentado en mi labor a hechos no conocidos durante la práctica, pues el desarrollo real de la vida escolar se da en medio de situaciones múltiples y muchas veces únicas. Para enfrentar esas realidades como docente recurro a lo que he aprendido, ya que como educadora se maneja bastante la actividad manual, por ejemplo, pintar, recortar, como hacer bolitas, rasgar papel, pegar, cantar etc., y nunca le di importancia a la teoría, debido a que no tenía hipótesis científica, no sabía de teorías del aprendizaje, de la conducta humana, del desarrollo del niño y de la escuela, tanto en sus aspectos psicológicos como en la dimensión social, pensaba que con lo que yo sabía era suficiente, que podía resolver los problemas a los que me enfrentaba, así conformaba un saber práctico.

En mi formación como “docente” y en mi práctica docente me he encontrado con titubeos del logro de soluciones buscando o pretendido. Con mis supuestos saberes.

Sin embargo, aunque durante mi formación adquirí saberes valiosos eso no quiere decir que sea infalible o universalmente verdadero, debido a que responden a necesidades de mi práctica, pero no se pueden generalizar.

Para poder resolver las dificultades que se originan en la aula y que tengan adecuada posición profesional requiero saber combinar dos procesos íntimamente relacionados, pero diferentes. Por un lado, un proceso de construcción teórica sobre la enseñanza, un proceso de construcción práctica

de nuestro saber, hacer profesional; ya que no puedo seguir confundiendo el conocimiento teórico, con el conocimiento práctico y el “saber” con el “saber hacer”.

De ahí la importancia de desarrollar estas capacidades, de concluir mi formación, de lograr el propósito de estimular mi capacidad de cuestionar la propias teorías, venidas del paso por la escuela y de la historia escolar y personal, confrontar supuestos con los productos de mi acción, reflexionar sobre el conocimiento desde diversos puntos de vista y desarrollar la autonomía de pensamiento.

Si como docente fortalezo mi formación, con espíritu de crítica metódica, la capacidad para comparar distintos enfoques y revisar supuestos y consecuencias, podría evitar las rutinas, “técnicas” que pierden sentido al repetirse sin medida. Podría aspirar a generar y también a enseñar, nuevas alternativas y nuevos valores, sería una maestra atenta a la realidad.

Me pongo a reflexionar que en mi práctica educativa, en ocasiones, desarrollo una serie de tareas sin conocer explícitamente los supuestos pedagógicos y didácticos en que se sustentan, este tipo de conocimiento que subyace en la actividad profesional y me pregunto:

“¿**Q**ué es lo que traba nuestra habilidad para reflexionar desde la acción?”

¿**E**n qué medida son tales fuerzas inherentes a las situaciones humanas o la epistemología de la práctica y en qué medida podemos aprender a trascenderla? Nuestros ejemplos sugieren que los profesionales piensen frecuentemente sobre lo qué están haciendo mientras lo hacen.

En la práctica profesional, la reflexión desde la acción no es un acotamiento extraño. Por otro lado, también hemos visto como los sistemas del

saber desde la práctica pueden limitar el alcance y la profundidad de la reflexión”.³⁷

Al analizar mi práctica, me doy cuenta que no les doy a mis alumnos la suficiente libertad para que desarrollen su autonomía, para que estimulen su capacidad de decisión e independencia psicológica. En mis actividades no es considerada la participación activa de los niños en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no les brindo la oportunidad de elegir, de inferir, de participar y de que tengan iniciativa, para el desarrollo del trabajo a partir de sus intereses, no promuevo situaciones didácticas vivenciales.

Para que manifiesten el tipo de aprendizaje significativo de “aprender haciendo”, como alumno, para que juegue y aprenda a través del juego lúdico.

Cuando llego a trabajar en situaciones didácticas, como “animales domésticos” los cuestiono y les hago preguntas, por ejemplo: ¿Conocen algún animal doméstico?, ¿tienen algún animal que vive en su casa?, ¿quién tiene un perro o un gato? Me he dado cuenta que mediante estos cuestionamientos los niños no ponen atención en el tema y aparecen diversas distracciones, porque el tema no es de su interés, por lo que debo considerar que es importante la forma de iniciar la actividad, ya que de esto va a depender en gran medida de la motivación e interés que presenten por el tema.

Debo hacer más específico el contenido motivacional para llegar al logro, y así alcanzar la concreción de la actividad, por otro lado actualmente he tomado en cuenta las indicaciones que me sugiere la directora, por ejemplo: al mencionar que mi tono de voz debía ser un poco más fuerte, he llevado esto a la práctica y este consejo ha sido muy útil, ya que los resultados que obtuve fueron positivos, al conseguir que los niños me escucharan y no que se perdiera el interés, además de que logré mayor atención por parte de todos.

³⁷ Schön A. Donald, (1998), *El profesor reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúa*, Barcelona, España, Paidós Ibérica, Pág. 243.

En mi práctica docente en la educación inicial no integro propuestas metodológicas contemporáneas que contribuyan al desarrollo creativo del niño. La expresión, creatividad, las estructuras y actividades se proyectan en una práctica docente centrada en actividades de rutina e improvisadas como el saludo y aseo, pasar lista, contar, trabajo en el libro o cuaderno, refrigerio, acciones de control y disciplina, conversación a partir de las mismas preguntas (¿Qué día es hoy? ¿Cómo está el día?).

Dewey señala, causado por la separación entre materia y método, el de convertir éste en una rutina mecánica:

*“El alumno se ve obligado a seguir uno a uno todos los pasos de una fórmula preestablecida, a modo de receta culinaria. No es estimulado a abordar los temas directamente, experimentando diferentes métodos, comprobando distintas hipótesis como caminos de resolución del problema, distinguiendo la mejor por los resultados obtenidos. No se fomenta la actitud investigadora, reflexiva, sino un pensamiento cerrado, convergente de flexibilidad, de iniciativa propia, de originalidad. Dewey insiste en que no existen recetas en la enseñanza que sirvan de panacea universal, dado que tanto los individuos como las situaciones son únicas e irrepetibles. La libertad, la creatividad, la capacidad de adaptarse a nuevos retos y desafíos de saber enfrentarse a ellos, han de estar presentes en todo proceso educativo que se precie”.*³⁸

³⁸Guichot Reina Virginia. (2003), *Democracia, Ciudadanía y Educación, Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva. Pág. 254.

1.3 ELEMENTOS DE LA TEORÍA QUE APOYAN LA COMPRENSIÓN DE LA PRÁCTICA

La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía.

(Paulo Freire)

En este apartado se encuentran los elementos que nos sirvieron de apoyo y que nos ayudaron a la comprensión de la práctica docente.

Fierro define la práctica docente como “...una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el procesos maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimita la función del maestro”.³⁹

La práctica docente debe entenderse como un conjunto de acciones que parten del salón de clases y regresan a él como propuestas y acciones que en todos los casos, implican la modificación de las prácticas y la valoración de sus efectos en el aprendizaje de los alumnos, de tal manera que se fortalezca y mejore la formación.

“**L**a práctica docente está compuesta de acciones multidimensionales que cobran significado en relación a múltiples contextos, anidados o incluidos unos en otros al modo de las muñecas rusas, lo que requiere planteamientos comprensivos”.⁴⁰

³⁹ Fierro, Cecilia, (1999), *Transformando la Práctica Docente*, México, Paidós, Pág.21.

⁴⁰ Alliaud Andrea y Duschtzky Laura (compiladoras), (1992), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, Pág. 123.

En la clase hay actores muy diferentes, cada uno con su propia vida, sus diversas capacidades, su forma de estar y de integrarse a la dinámica del aprendizaje, etc., como así también las influencias del ambiente social y de la propia institución, los programas oficiales y el propio profesor.

El docente debe abordar tareas tan distintas como ofrecer información y explicarla, atender el trabajo de cada uno de los alumnos, juzgar su actividad y proporcionarles retroalimentación, atender al grupo como tal y sintonizar emocionalmente con los distintos estados de las personas o sucesos de la clase, distribuir, operar con materiales y recursos. Cada decisión que se tome ha de ser congruente.

“**A** estas características viene a sumársele el hecho de que muchas de esas actividades, que plantean sus respectivos requerimientos al profesor, actúan en forma simultánea, pues en un mismo tiempo se producen acontecimientos diversos, se requieren procesos de atención selectiva a procesos y demandas que se dan a la vez”.⁴¹

La cuestión no es sólo que ocurren muchas cosas, sino que ocurren a la vez. El profesor ha de estar pendiente de los alumnos que trabajan y de los que no lo hacen, de los procesos y los resultados, de los contenidos y de las formas de relación.

“**L**a impredecibilidad es otro de los rasgos de ese acontecer práctico fluido, siendo muy diversos los factores que lo condicionan”.⁴²

Son muchos los factores que intervienen en una situación en la conducta de un alumno o en la de todo el grupo. Los profesores aprenden a predecir cómo van hacer y a responder a los imprevistos. Responden guiados por intuiciones, imágenes generales de cómo comportarse, no tanto por leyes

⁴¹ *Ibidem*

⁴² *Ibidem*

precisas. Proyecta su idiosincrasia, la subjetividad conformada por su biografía personal, la formación y la cultura de procedencia.

Además de todas estas caracterizaciones que lleva la práctica docente, es un proceso en el que, a lo largo del trabajo en el aula se van hilando enseñanza y aprendizaje tanto en el profesor como en los alumnos.

“**G**imeno Sacristán dice que es necesario generar en los profesores capacidades de análisis, reflexión y de decisión ante situaciones complejas, proveyéndoles de “conocimiento estratégico.” La experiencia práctica junto a la seguridad da el dominio de dichas situaciones y un entrenamiento en analizarlas, tomar decisiones, reflexionar sobre planes previos y análisis de sus consecuencias, personalmente y con otros compañeros y observadores de la práctica, son principios metodológicos útiles y coherentes con la caracterización de la práctica”.⁴³

Schön, por su parte propone una especie de formación en donde la tradición y la experiencia conforman un campo de formación profesional, es sí como este autor contempla a las tradiciones como convenciones de acción, en las cuales se comparten lenguaje, significados, instrumentos, haceres, saberes y puntos de identificación. Así, los alumnos aprenderán bajo la guía de un profesional con más experiencia, en donde conocerán no sólo contenidos sino lógicas de resolución ante situaciones de incertidumbre, concibiendo estas acciones no como elementos alejados de currículum, sino como intervinientes y articulados con él.

“**U**n prácticum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica,

⁴³ *Ibidem*

los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real.”⁴⁴

El profesor en la práctica debe ser una guía, que oriente la búsqueda de información y les ayude a los alumnos que como grupo alcancen los aprendizajes que buscan.

Consideramos que un elemento indispensable para nosotros los docentes es sin duda la reflexión sobre nuestra práctica ya que a través de ella analizamos lo que hacemos al respecto menciona Donald Schön “un profesor reflexivo” debe estar atento a los fenómenos, capacitado para describir lo que observa, dispuesto a proponer modelos atrevidos de la experiencia y en ocasiones poner a prueba estos modelos y analizar sus limitaciones.

“**L**a práctica reflexiva debe incluir aspectos que sirvan, para que los profesores competentes se enfrenten a las limitaciones de sus contextos laborales, la reflexión sobre la reflexión de la práctica”.⁴⁵

Reflexionar sobre la práctica docente, significa preguntarse ¿qué hacemos cuando preparamos una asignatura o una planeación? Esta pregunta nos lleva presentar en forma ordenada, sistemática los pasos que seguimos para una planeación didáctica, que se cubre en muchos de los casos de manera mecánica, a través de la experiencia y guiado por la formación disciplinaria del profesor.

Plantea Gimeno Sacristán “que de poco sirven las destrezas esquemáticas y los principios rígidos. No existen recetas, pues sólo la capacidad de reflexión en la práctica, ayudado por la teoría y opciones de valor

⁴⁴ Schön A. Donald, (1992), *La formación de profesionales reflexivos. “hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales”*, Barcelona, Pág. 45.

⁴⁵ *Ibidem*

clarificadas, pueden cambiar la práctica en la medida en que ésta depende de los profesores”.⁴⁶

Se debe tener en mente que somos capaces de reflexionar sobre nuestra tarea, sobre lo que realmente hacemos y sobre el resultado de nuestra acción. Docentes que aprendemos de experiencias y que debemos considerar la dimensión reflexiva, como el centro de todas las competencias profesionales, que tomemos el proceso reflexivo, como un ejercicio cotidiano de la práctica docente.

También otro elemento necesario para Donald Schön es el diálogo docente-alumno, consta de tres características principales: tiene lugar en el contexto donde los estudiantes se desenvuelven, utilizan las mismas acciones que palabras y depende de una reflexión en la acción recíproca. Cuando los maestros se detienen en su actividad para atender al alumno están haciendo reflexión sobre su reflexión en la acción.

Cuando un maestro reorienta su atención para darle razón a un alumno, para entender qué es lo que dice, entonces la enseñanza misma se vuelve una forma de reflexión en la acción. La idea de “contrato” de Schön creando situaciones interpersonales y de experimentación en la que docente y alumno se sienten co-investigadores ante un problema compartido. Tener en cuenta como señala Schön que el estudiante debe formarse a sí mismo para aprender, pero solamente puede hacerlo por medio de las interacciones con el docente y en la búsqueda de divergencias de significados, de la disposición y de las teorías implícitas que ambas parten traen a este proceso, el aprendizaje de los estudiantes será rico y se desarrollará en direcciones diversas.

Según Schön menciona el desarrollo de una “práctica reflexiva” ayuda a descubrir, expresar y evaluar los conocimientos tácitos que influyen sobre el

⁴⁶ Alliaud Andrea y Duschtzky Laura (compiladoras), (1992), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, Pág. 124.

actuar profesional. Esta práctica tiene dos momentos básicos: 1) lo que se piensa y siente durante la acción (reflexión en la acción) y 2) lo que se piensa y siente después de la acción (reflexión sobre la acción). Se supone que en la medida que un profesional reflexiona sobre su práctica, aumentará su capacidad de describir, interpretar, evaluar y renovar su desempeño profesional de tres maneras relacionadas.

- ❖ Mejora su capacidad de observar su práctica, los resultados de ésta y sus habilidades para auto-corregirse oportunamente.
- ❖ Aprende a desarrollar una comprensión crítica de las ideas y teorías que sustentan su campo de conocimiento y la mediación de éste.
- ❖ Adquiere un auto-conocimiento de sus reacciones, ideas, valores y métodos y mejor auto control de sí e intencionalidad en su desarrollo personal, vocacional, académico y profesional.

El profesor se forma y desarrolla cuando genera un mayor conocimiento de las complejas situaciones, en la que su enseñanza se desenvuelve. Para esto, debe unir teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento, tanto para su desarrollo personal como profesional.

Consideramos que un factor importante que debe generar el profesor es lo que menciona Paulo Freire, una educación liberadora, es un proceso de concienciación de la condición social del individuo, que la adquiere mediante el análisis crítico y reflexivo del mundo que lo rodea. Planteó teóricamente y llevó a la práctica una educación como concientización para la liberación, trabajando sobre el polo subjetivo de los cambios culturales y sociales. En ese trabajo de concientización, el sujeto no sólo pronuncia la palabra, sino que participa de procesos transformadores: por eso en el método freireano la palabra es praxis y no verbalismo hecho, sin sentido vital.

1.4 METODOLOGÍA

El quehacer investigativo debe tener una clara vinculación con la práctica transformadora, lo que supone la superación de la división clásica entre el “sujeto” y el “objeto” de la investigación, toda vez que el objeto se transforma en el sujeto consciente que participa en el análisis de su propia realidad con el fin de promover su transformación.

(Elmer Galván)

La metodología que se siguió fue principalmente de **Investigación-Acción-Participativa**. Bajo el paradigma interpretativo de las Ciencias Sociales. El cual se propone explicar lo social, no como una realidad objetiva independiente, sino a través del significado subjetivo que atribuyen los miembros de una sociedad.

De esta concepción, la realidad puede ser entendida a partir de los significados que le dan los sujetos. Por lo tanto, el enfoque interpretativo se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, pretende comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de las personas.

La investigación que se plantea es de concepción dialéctica crítica de la realidad y se realiza a través de procedimientos metodológicos consecuentes con ese paradigma. En esta perspectiva consideramos a la realidad como una realidad compleja, contradictoria y en constante movimiento, el concepto de la realidad como totalidad.

“Desde el campo de la formación del profesorado, el interés por la Investigación-Acción puede remarcar por otras motivaciones: el avance en la educación y en la formación de investigación orientada a las decisiones, el

interés por el desarrollo del currículum construido por el profesorado, la aproximación entre la teoría, y los nuevos enfoques epistemológicos”.⁴⁷

Se plantea la investigación de la práctica, apoyada en Investigación-Acción-Participante como el camino para construir conocimiento crítico sobre escuela, por lo tanto como forma y fondo del asesoramiento y de la formación del profesorado.

Consideramos que la utilización de este método en la formación de docentes nos permite ver a la educación de manera diferente a la tradicional, al cambiar la concepción de educación. Es importante recalcar que los docentes que intervienen en ella, reflexionan y participan en el proceso. Como Kemmis nos dice “la educación requiere que las personas implicadas sean agentes activos en el proceso, no simples sujetos pasivos ni objetos en la intervención curricular de otros”.⁴⁸

En el contexto educativo cuando hablamos de educación, se debe utilizar la investigación para el cambio de la formación, para la renovación de los saberes y de las prácticas o de prácticas educativas e investigadoras alternativas, lo hacemos teniendo como objeto de estudio la búsqueda de una sociedad justa, libre y un profesorado más autónomo que lo pueda provocar.

Como explica Cecilia Fierro al aplicar esta metodología a la educación, se pretende transformar las prácticas educativas con la participación de los sujetos que intervienen en las mismas “...éstos son en primer lugar, los maestros con sus alumnos y en segundo lugar, las autoridades escolares y los padres de familia. Esto significa que son los propios maestros quienes tienen que

⁴⁷ Imbernón Francisco y otros, (2007), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*, España, Graó, pág. 57.

⁴⁸ Carr Wilfred y Kemmis Stephen, (1987), *Teoría crítica de la enseñanza*. La investigación-acción en la formación del profesorado, Barcelona, Roca editores, Pág.10.

recuperar el espacio de su práctica educativa y tener la voluntad en ella para mejorar”.⁴⁹

La Investigación-Acción-Participativa ofrece la posibilidad de comprender y transformar el conocimiento de los profesores investigadores sobre sí mismos, instalándose directamente a reconstruir y transformar su práctica cotidiana, además a teorizar y revisar continuamente sus procesos educativos.

Siguiendo a Elliott la Investigación-Acción se entiende como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción de la acción en la misma”.⁵⁰ Elliot menciona que el propósito de la Investigación-Acción consiste en profundizarla comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema.

Kemmis y McTaggart definen la Investigación-Acción, como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales o educativas, su entendimiento de esas prácticas y las situaciones en que éstas tienen lugar. También argumentan que sólo existe Investigación-Acción cuando ésta es colaborativa (en grupo) y a través de la acción examinadora críticamente”.⁵¹

Stephen Kemmis junto con Wilfred Carr consideran que ésta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que emprende colectivamente.

⁴⁹ Fierro Cecilia, (2008), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, Barcelona, Paidós, Pág. 43.

⁵⁰ Elliott J, (2000), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata, Pág. 80.

⁵¹ Kemmis Stephen y McTaggart Robin, (1991), *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes, Pág. 9.

Siguiendo a Ezequiel Ander-Egg “La Investigación-Acción-Participativa supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y acción”.⁵²

La Investigación-Acción-Participativa, promueve la participación de la gente y crea condiciones para el fortalecimiento de las organizaciones de base, presupone un proyecto político y un modelo de sociedad que, en términos generales, podríamos denominar democrática y participativa.

Por lo tanto la Investigación-Acción-Participativa posibilita la comprobación de ideas en la práctica para conseguir mejoras y para acrecentar los conocimientos, es el resultado de una mejora colectiva.

La Investigación-Acción-Participativa resulta una metodología adecuada e implicada en la formación del profesorado, porque el eje central es la concientización, la participación y la transformación de la realidad, en este entendido, debemos tomar en cuenta que es un método dirigido a la colectividad, a los grupos, a la socialización del conocimiento.

Barabtarlo y Thezz han abogado por su utilización de la Investigación-Acción en la formación de docentes, la consideran como una modalidad de la formación de adultos que retoma el principio de “aprender a aprender”. Las autoras sostienen que en las sociedades capitalistas latinoamericanas, la formación del docente ha estado orientada a la reproducción de las relaciones de dominación; el docente “es preparado frecuentemente para jugar un papel de intermedio entre las diferentes clases (sociales)”.⁵³

⁵² Ander-Egg, Ezequiel, (2003), *Representando la investigación-acción participativa*, Buenos Aires–México, Lumen, Pág. 33.

⁵³ Barabtarlo Anita y Zedansky, (1995), *Investigación educativa, una didáctica para la formación de profesores*, México, UNAM, Pág.60.

En relaciones de dominación el hombre es objeto del propio hombre, instrumento para relacionarse con el mundo; en las relaciones de liberación los hombres son dialógicamente sujetos de un mundo objetivo.

“**E**n oposición a la tendencia, el profesor que se formaría sería un docente investigador como generador de conocimientos y valores, con ello se impactaría la organización y producción de conocimientos y la personalidad de los sujetos participantes”.⁵⁴

Reflexión y praxis son componentes de una relación pedagógica donde la toma de consciencia permite a los participantes comprender e interpretar la racionalidad y el funcionamiento de los sistemas de dominación, así como visualizar posibilidades para liberarse de ellos.

El docente entra activamente en contacto consciente con la realidad, la participación acción permite desarrollar a un hombre maduro capaz de aceptar a la manera problemática su problematicidad sin que se desconcierte.

Barabtarlo caracteriza al profesor como sujeto consciente y plantea que es posible superar la dicotomía sujeto –objeto, como una posibilidad para que el docente sea investigador de su propia práctica. Al decir la autora: “el sujeto que conoce su propio objeto de conocimiento; investiga su pensar: lo que piensa, cómo lo piensa y en torno a lo que piensa”.⁵⁵

A través de la Investigación-Acción-Participativa las educadoras pudieron descubrir en forma participativa, soluciones adecuadas a problemas comunes que encontraron en el grupo, en la institución y en la comunidad; por ello resulta fundamental que las profesoras se involucren en la investigación de su propia práctica.

⁵⁴ *Ibidem* Pág. 20.

⁵⁵ *Ibidem*

Las profesoras en colectivo reflexionaron, discutieron los problemas que se presentaron y que se muestran actualmente, lo más significativo es que en colectivo se han negociado cómo remediarlos y han tratado de llegar a acuerdos democráticos. La búsqueda de soluciones se caracteriza por ser colectiva, por proporcionar los resultados cuya utilización corresponde a los propios implicados. Ello requiere un trabajo en grupo de discusión a fin de efectuar los mejores análisis e interpretaciones respecto al fenómeno educativo estudiado.

La participación de las maestras se da mediante la aportación de inquietudes, haciendo preguntas, exponiendo sus dudas o problemas particulares, ya sean de los alumnos o de otros casos, de esta manera las profesoras se involucran y se comprometen ante las situaciones reales, gracias a que colectivamente se buscan soluciones y respuestas a todos los aspectos mencionados anteriormente.

“Su método es el diálogo, y el resultado del mismo, el de elevar la autoconciencia de sus sujetos en cuanto a su potencial colectivo como agentes activos de la historia”.⁵⁶

Dentro de la metodología de la Investigación-Acción-Participativa, las educadoras pueden dejar a un lado la verticalidad, el autoritarismo, para trabajar dentro de un proceso de horizontalidad y democracia; obtener igualdad, a través de la experiencia, viéndose reflejado ello, a largo plazo, en la democratización de la sociedad, la cual habrá de pasar por la democratización del aula.

A través de la Investigación-Acción-Participativa se debe conseguir que la comunidad educativa, se convierta en el principal agente de cambio para lograr la transformación de su realidad.

⁵⁶ La Gestión como quehacer escolar. Antología Básica, plan '94. Pág.6.

¿POR QUÉ APOYARNOS EN LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN?

En la metodología de la Investigación-Acción destacan como componentes esenciales:

- ❖ La existencia de un grupo de personas que conscientemente desea evaluar y transformar su práctica social, situándola en un contexto social más amplio.
- ❖ La vinculación entre la teoría y la práctica social, el cambio social como consecuencia última de la investigación y la valoración del conocimiento construido en el proceso.

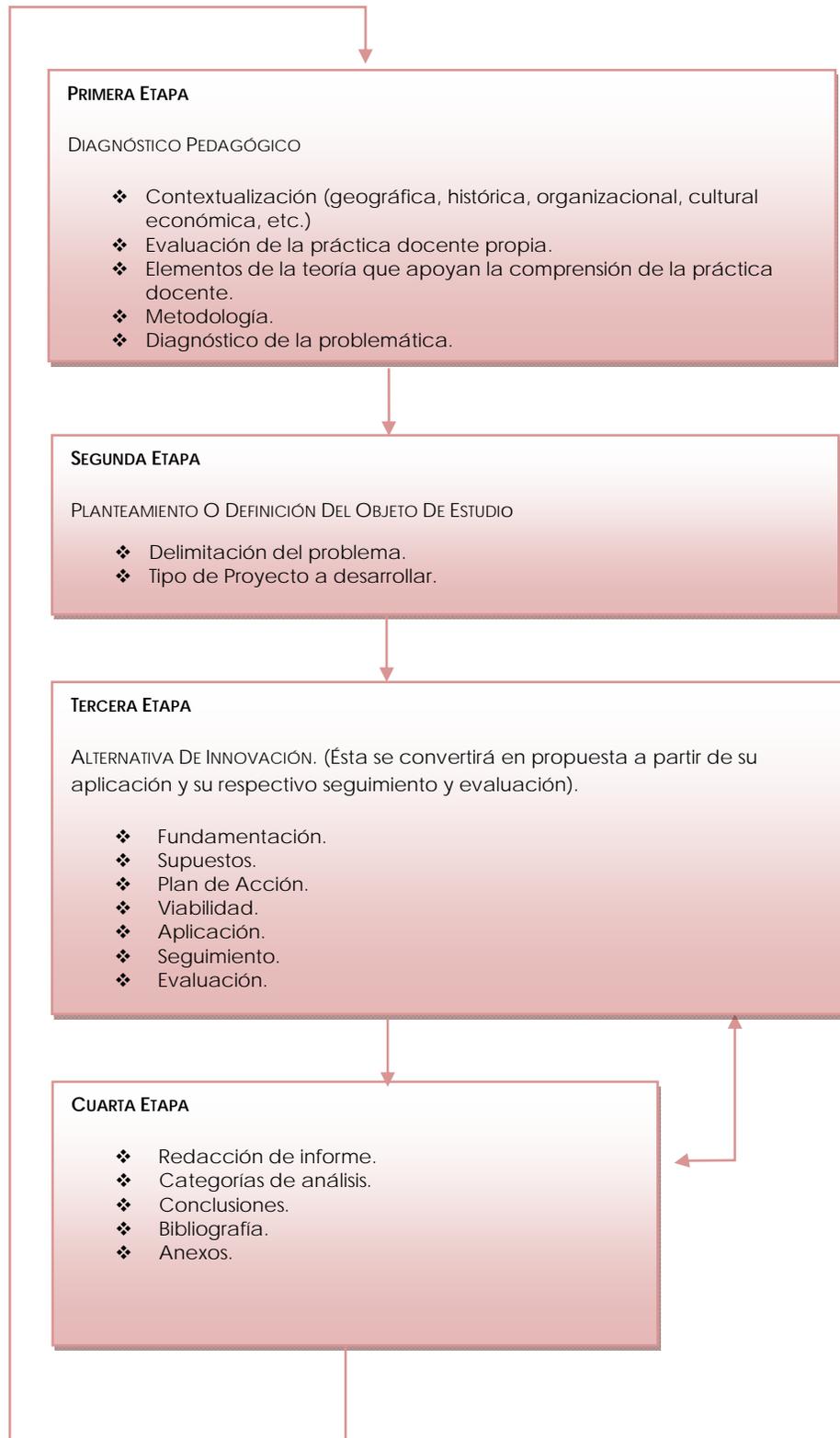
“Las experiencias de Investigación-Acción con maestros pueden tener diversas finalidades: hacer aportaciones al diseño curricular, elaborar un proyecto educativo colectivo, vincular el trabajo en el aula con pequeños proyectos que la trasciendan, y relacionarse con otros grupos sociales en bien de la educación”.⁵⁷

Esta apertura en la visión de nuestra práctica nos despierta verdaderos deseos e inquietudes por resolver los problemas vistos, analizarlos, evaluarlos y construir para nosotros el objetivo de solucionarlos. Ésta es la metodología propia de la Investigación-Acción que tiene como objeto transformar, en nuestro caso la educación, la historia y la cultura.

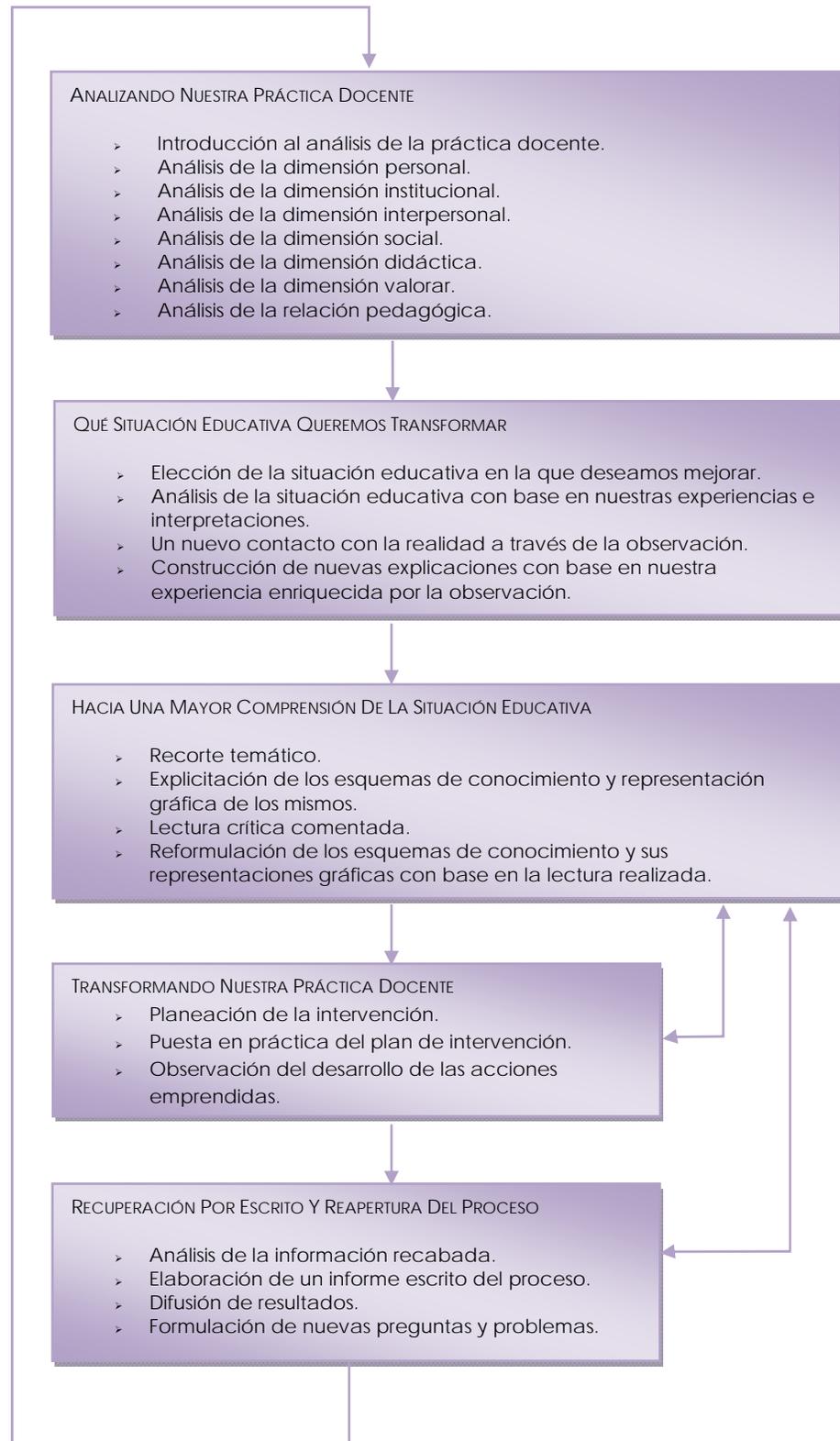
Un programa de formación de maestros, basado en este método ofrece la oportunidad de aprender más y de dirigir nuestros esfuerzos hacia la recreación de la práctica educativa que llevamos a cabo y hacia una verdadera participación en el mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte en el país.

⁵⁷ Fierro Cecilia, Fortoul Bertha, Rosas Lesvia, (1999), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en investigación-acción*, Barcelona, Paidós, Pág. 43.

ETAPAS DEL PROYECTO



ETAPAS DEL PROYECTO BASADAS EN CECILIA FIERRO



1.5 DIAGNÓSTICO DEL PROBLEMA

Tanto a los docentes como a los alumnos les gusta la autenticidad del aprendizaje basado en problemas.

(Linda Torp y Sara Sage)

Uno de los pilares de la educación y de todo el Sistema Educativo Nacional son los maestros, en especial los de educación inicial y básica, ya que son quienes sientan las bases y favorecen el inicio de procesos de construcción de los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que los alumnos utilizarán en su futuro inmediato.

Mencionamos lo anterior debido a que la mayoría de las profesoras que laboramos en el “Jardín de Niños Arcoíris”, contamos únicamente con una formación técnica o inicial, lo que ha afectado indiscutiblemente la dinámica de la institución y a su vez ha mermando el desempeño y la forma de enseñar a los alumnos.

En otras palabras, se creería que pertenecemos al pasado, “inertes” y decimos inertes, debido a que se enseña o se enseñaba únicamente a los niños con las mismas actividades desde hace varios años, con planas, haciendo regularmente los mismos trabajos manuales, todo se mantenía igual, los horarios, los hábitos y las rutinas que se debían cumplir; la institución se había detenido en el tiempo y en el espacio.

En parte se debe a que las educadoras durante su formación no desarrollaron habilidades, destrezas y conocimientos que sustentarán su práctica, debido a que su preparación fue corta y sólo técnica, pero algo aún más preocupante es que ellas no buscaran renovar su profesión, a pesar de asistir a diferentes cursos, no les han servido de nada, porque que éstos siempre les resultaban ajenos a su trabajo, a sus preocupaciones y al mismo contexto en que encuentra inserta su práctica, además de que en la mayoría de

los cursos normalmente se comparten recetas que sólo hay que aplicar o seguir y si a todo lo mencionado, le sumamos que no reflexionaban, ni analizaban sobre lo que sucedía en su aula y en la institución, de alguna manera resulta entendible las consecuencias que se suscitaron.

Coincidimos al respecto con lo menciona Alicia Fernández: “los maestros muchas veces reciben cursos donde se dicen cosas interesantes acerca de cómo enseñar, pero que son de hecho como ‘una representación dramática’ de cómo no enseñar. Tal contradicción, común en muchos ámbitos educativos, se da porque las maestras y los maestros, más que cursos, precisan espacios de formación”.⁵⁸

Para llegar a esta conclusión consultamos en fuentes múltiples los instrumentos que nos sirvieron para llegar al diagnóstico, los cuales estuvieron basados principalmente en un trabajo de observación e investigación, del cual surgió el documento que plantea la problemática.

Para concretar el problema, se observó el comportamiento, las actitudes de las educadoras, así como su lenguaje corporal, sus respuestas, participación, apoyo, compañerismo, colaboración, iniciativa, su forma de trabajar en el aula, creatividad, además de percibir como establecían sus relaciones con otras compañeras, con los alumnos, padres de familia y directivos.

Las entrevistas que se aplicaron en esta fase a las educadoras fueron fundamentales; debido a que a través de ellas, se consiguió obtener información relevante y así logramos determinar cuáles eran las necesidades e intereses propios de las educadoras en cuanto a formación y a otros aspectos que demandaban de atención urgente. A la vez dejaron ver sus creencias,

⁵⁸ Fernández Alicia, (2003), *Los idiomas del aprendiente*, Buenos Aires, Nueva visión, Pág. 25.

juicios y las expectativas que poseen con respecto a la innovación dentro de la escuela.

Todo lo anterior nos sirvió para poder concretar que la falta de formación profesional era el problema más apreciable y sobresaliente, requería de atención y solución apremiante para mejorar la práctica docente, por eso decidimos investigar e indagar ampliamente sobre el tema, a continuación se mencionan las situaciones que se revelaron claramente a través de la observación e investigación:

- ❖ Falta de iniciativa por parte de las profesoras.
- ❖ Ausencia de cumplimiento en trabajos académicos o manuales.
- ❖ Rutina cotidiana.
- ❖ Actitudes negativas.
- ❖ Falta de interés en el aula al trabajar con los alumnos.
- ❖ Limitaciones teóricas.
- ❖ Planeaciones poco creativas e interesantes para los alumnos.
- ❖ Falta de autonomía en el aula.
- ❖ Necesidad de mejorar las relaciones colaborativas
- ❖ Ser originales y creativas.
- ❖ Falta de valoración por su profesión.
- ❖ Carencia de conocimiento del desarrollo de niño.

Otro aspecto relevante que consideramos el cual es de suma importancia y se manifestó en las entrevistas resultando significativo para especificar la problemática, es la forma en que repercute la escuela en el desempeño de la práctica de las educadoras, es decir, la institución al delimitar todo el trabajo a seguir, deja a las maestras fuera de su capacidad creativa e innovadora, sumergiéndolas en el tradicionalismos al abocarse única y exclusivamente a seguir un cronograma o un recetario determinado que no demanda de reflexión, de creación, debido a ello cuando alguien expresa su inconformidad con lo mencionado, las educadoras han sido calladas y las acciones han sido controladas.

Por lo anterior, en un esfuerzo de reflexión hemos identificado que la falta de conocimientos teóricos y de autonomía profesional, son dificultades y

problemas que inquietan a las educadoras, dado que aparecen en cada ciclo escolar y que de manera constante están allí, independientemente del grupo que les toque atender.

Se puede decir que las educadoras requieren fortalecer su formación, para superar estos inconvenientes que devalúan su profesión.

Hay que tener en cuenta que esta formación profesional con la que se cuenta; muchas veces no es acorde a los cambios sociales, económicos, políticos, etc. Aunque Lundgren (1988) en su informe al consejo de Europa mencionaba que: “la formación inicial del profesorado debía ser todo lo completa e integrada posible”,⁵⁹ desafortunadamente no es así y la realidad demanda de una mayor profesionalización, congruente a la actual.

Resulta necesario pensar en la formación docente considerando que el trabajo docente; se desarrolla en instituciones educativas, insertas en contexto de cambios constantes, de exigencias desbordantes y demandas múltiples.

Con lo que la preocupación por la calidad de aprendizaje de todos los alumnos del país, ha estado en el centro de la política educacional de las últimas décadas. Con este fin se han desarrollado múltiples y variadas iniciativas para el mejoramiento permanente del currículum, de la infraestructura, de los recursos educativos de la gestión escolar y del financiamiento. Sin embargo, estas condiciones no son suficientes sino se cuenta con un cuerpo docente comprometido con su formación, con su labor y con su responsabilidad profesional.

Se ha replanteado la función de la educación, y por ende se ha obligado a un cambio al interior de las aulas en torno a la acción educativa, concretamente

⁵⁹ Imbernón Francisco, (2008), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Graó, Pág. 50.

en nosotros los docentes, cuyo desempeño profesional se torna cada vez más devaluado y a la vez, demandante de nuevos conocimientos y habilidades.

Si el maestro es uno de los pilares de la educación, los procesos de formación docente, inicial o permanente, deberían ser la prioridad de los propios maestros y a la vez de las políticas educativas como lo menciona el “*Programa para la Modernización Educativa*” 1989-1994 “es indispensable contar con un sistema adecuado de formación de maestros, de actualización de sus conocimientos y de perfeccionamiento continuo de capacidad educativa”.⁶⁰

José M. Esteve por su parte señala que: “enfrentar el malestar docente y reducir sus efectos negativos, pasa por una amplia gama de medidas complejas, cuya puesta en marcha requiere un notable esfuerzo, y cuyos efectos no serán patentes más que a medio plazo. Adecuar la formación del profesorado a las nuevas exigencias de la enseñanza y revalorizar la imagen social de la profesión docente son hoy dos medios urgentes, por las que empiezan a preocuparse los profesores y la administración educativa”.⁶¹

Aunque la formación docente no es la única variable que explica los resultados de aprendizaje, realizar cambios profundos en ella es imperativo. Son muchos los niños y jóvenes, especialmente los más necesitados de nuestro país, los que año a año, van quedando atrás por la preparación insuficiente o inadecuada de quienes tienen la responsabilidad de educar.

Como se expresa en el propósito central del Sistema Educativo Nacional, el cual consiste en elevar la calidad de la educación; para poder lograr dicho propósito, hay que hacer mención de la importancia de actualizar al profesor.

Para lograrlo los docentes deben reflexionar sobre el compromiso en la innovación de su formación, asumir con consciencia de que en sus manos está

⁶⁰ *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994.*

⁶¹ Esteve, José M., (1994), *El Malestar Docente*, Barcelona, Paidós, Pág. 14.

la formación de niños. La docencia expresa dificultades para reflexionar sobre lo que están haciendo, para innovar, proyectarse en el futuro, para anticiparse a determinadas situaciones y para capitalizar su experiencia. Los docentes viven la transformación, asociada a la idea de pérdida y a sentimientos de inseguridad e incertidumbre acerca del futuro.

Por lo tanto, los docentes, tienen que fortalecer la formación inicial, para conquistar indiscutiblemente: la más importante, la formación continua que le permite al profesional de la educación transformarse de “artesano” en “maestro”, mediante la adquisición de su propia profesionalidad.

John Dewey menciona al respecto:

*“Hay rasgos principales que distinguen a los educadores que son verdaderos profesionales. El primero consiste en problematizar, su labor, en mantener una actitud de investigación de nuevos recursos y estrategias para mejorar su labor docente. Se trata de esa insatisfacción humana que lleva al progreso, a procurar optimizar lo que hay. Son docentes consientes de su responsabilidad en el estudio continuo del trabajo en el aula, en las adaptaciones curriculares más adecuadas al contexto específico en que están impartiendo las clases, en observar las reacciones infantiles al material presentado con vistas a adecuarlo para conseguir el mejor aprendizaje. Son educadores que saben que no existen recetas infalibles proporcionadas por un experto externo a la institución escolar. Son aquellos que Dewey denomina artistas, en contraposición con los que clasifica como artesanos”.*⁶²

El reto de transformar al profesor, en un profesional y modificar sustancialmente las formas de impartir enseñanza; se presenta como una imperiosa necesidad.

⁶² Guichot Reina Virginia, (2003), *Democracia, Ciudadanía Y Educación. Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*, Madrid, Biblioteca Nueva, Pág. 309.

CAPÍTULO II

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 EL PROBLEMA (DELIMITACIÓN)

La educación es reflexión y acción del hombre sobre el mundo, con la finalidad de transformarlo.

(Paulo Freire)

A raíz de la formación inicial que tienen las profesoras del “Jardín de Niños Arcoíris”, decidimos estudiar e investigar la formación profesional y permanente de las educadoras y explorar en este trabajo, la autonomía profesional, algunas de las interrogantes que se despertaron con la problemática fueron: ¿Cómo conciben la autonomía las educadoras? ¿Cuál es la importancia de la autonomía para los docentes de preescolar?

Nos dirigimos en especial a las educadoras para definición y solución de nuestro problema central y a través de ellas luchar por conseguir el progreso en la educación.

Planteamos esta problemática también de manera personal, debido a que nuestra formación inicial y a la ausencia de autonomía, hemos tenido momentos en que los desafíos y las dificultades nos han descalificado como docentes, consideramos que es un punto de partida para iniciar el proceso de formación profesional. ¿Qué es la formación profesional?, y ¿cuál es la importancia de la formación profesional en las profesoras de educación preescolar?

Gilles Ferry menciona para “pensar y repensar los cambios para generar nuevas ideas y proyectos”⁶³ hay un buen trecho por andar, no para decir que se completará el proceso formativo, éste en realidad tiene un inicio pero no un final porque “formarse es aprender a devenir. Es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal”.⁶⁴

Como maestras nos preocupa el hecho de no estar formadas profesionalmente, nos mortifica que alguno de nuestros alumnos no aprendan con los métodos que utilizamos; el no tener mayores bases teóricas nos coloca en disyuntiva, al no saber cómo enseñar o estar informadas de algún tema, trabajar rutinariamente y no saber responder ante las dudas e intereses de los alumnos.

Keavney Sinclair al hacer una revisión crítica sobre la ansiedad de los profesores, se quejan de la suficiente estructuración teórica, capaz de orientar la dispersión de la mayor parte de los trabajos realizados: “Este olvido de una cimentación teórica tiene varias consecuencias. Los estudios tienden a ser repetitivos, aislados, a utilizar terminologías diferentes y a perder la oportunidad de sacar partido de los hallazgos de otros estudios para el desarrollo de un marco teórico”.⁶⁵

Por otra parte, hay que tener claro que esta angustia no parte de una formación bajo el enfoque normativo, “en el cual el profesor tiende auto culparse desde los primeros enfrentamientos con la realidad cotidiana de la enseñanza, porque en poco tiempo descubre que su personalidad tiene bastantes limitantes que no encajan con el modelo de profesor ideal, con el cual se ha identificado durante el periodo de su formación inicial”.⁶⁶ El problema serio va a circunscribirse al grupo de profesores que siguiendo el modelo normativo asumido en su periodo de formación inicial, se pondrán a sí mismos en

⁶³ Ferry Gilles, (1991), *El Trayecto De La Formación*, Ecuador, Paidós, Pág. 5.

⁶⁴ *Ibidem* Pág. 13.

⁶⁵ Esteve, José M, (1994,) *El Malestar Docente*, Barcelona, Paidós, Pág.109.

⁶⁶ *ibidem* pág. 134.

cuestión, considerando que no sirven para la enseñanza porque les falta alguna de las cualidades atribuidas al profesor ideal.

Por el contrario, nuestra preocupación se inclina más hacia una formación basada en el enfoque descriptivo, en el cual, si el profesor constata un fracaso piensa que debe corregir su actuación. Estudiando la realidad en la que enseña con el fin de responder adecuadamente ante los elementos de la situación que no domina.

Creemos que es de notable importancia incidir en la “Acción Docente” ya que el hecho de poseer una formación inicial es una problemática que aqueja no sólo a las educadoras del “Jardín de Niños Arcoíris”, sino también de otras instituciones, sabemos que la carrera docente es de las que presentan una de las formaciones más escasas, ¿cómo y en qué condiciones se forman los docentes de educación preescolar? Aquí se inicia uno de los problemas más delicados, si tenemos en cuenta que seremos formadores de los futuros ciudadanos, hay que profesionalizar la carrera docente.

Porfirio Moran menciona que:

“En cuanto a la profesionalización de la docencia, ésta se entiende como el proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa. Se toma la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje en función de sistematización y continuo mejoramiento de la misma, reconociéndosele así como una práctica social que necesita elevarse a nivel profesional”.⁶⁷

Coincidimos con Morán y asimismo consideramos que se puede cambiar la representación del docente en la sociedad, pero para nosotros la formación profesional va más allá, representa una transformación total, por eso resulta de

⁶⁷ Morán Oviedo, Porfirio, (2003), *La docencia Como Actividad Profesional*, México D.F, Gernika, Pág.17.

vital importancia recuperar y mejorar todas las dimensiones de la práctica docente.

Cristina Davini señala que “la perspectiva formadora que sólo rescata el “aprender a enseñar en el aula” desconoce las dimensiones socioculturales y ético política. Incorporar estas dimensiones significa participar de la construcción de un proyecto pedagógico alternativo y transformador compartido”.⁶⁸

Al igual Cecilia Fierro indica que la práctica docente contiene múltiples relaciones, para facilitar su estudio, dichas dimensiones se han organizado en seis dimensiones: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valorar; cada una de estas dimensiones destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente.

En este ejercicio de análisis, nos parece que es el momento de actuar para ir tratando de mejorar estas dimensiones y resolver situaciones que reducen el desempeño, realidades que desde luego no se pueden seguir solucionando empíricamente, algo así como una especie de ensayo y error, que no siempre ha producido satisfacción de buenos resultados.

Igualmente como parte de este estudio consideramos que el papel del docente se puede mejorar, si se forma profesional y permanentemente, entonces ¿cuál es la finalidad de la formación continua para las maestras de educación preescolar?

En realidad nuestro mayor interés es que las educadoras actúen con autonomía profesional. “El trabajo profesional, por naturaleza no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la autorreflexión y el

⁶⁸ Davini, María Cristina, (2005), *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*, Buenos Aires, Paidós, Pág. 15.

análisis de las necesidades del alumnado y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparten”.⁶⁹

Al estar inmersas en esta problemática pretendemos que al igual que nosotras, las educadoras que pertenecen a la misma institución, se formen profesionalmente, pero ¿cómo propiciar que los docentes de preescolar, se interesen en su formación profesional?

Consideramos que dentro del acto educativo las educadoras somos un eje principal en la formación de nuevas generaciones, sin embargo, a la vez estamos rezagadas y desvalorizadas, si tomamos en cuenta que de por sí los docentes tienen poco valor social y escasa remuneración.

El motivo de que nos centremos en las educadoras, es porque es necesario que nos formemos, recuperemos nuestro protagonismo en el aula, autonomía y conjuntamente surge una interrogante al respecto ¿qué nivel de autonomía tienen los docentes de educación preescolar en la toma de decisiones sobre asuntos relacionados con su trabajo?

Es fundamental que las educadoras recuperen la valoración de su profesión, pero ¿qué valor tiene para los docentes de preescolar su profesión?, cuantiosas veces únicamente se consideran como ejecutoras o las cuidadoras de niños, las que hacen bonitas manualidades, lamentablemente sólo así se perciben, se excluyen de que sean capaces de pensar o ser intelectuales.

Ciertamente para las instituciones donde laboramos están primero otros actores, ya sean internos o externos para la realización del currículum y mientras tanto que las educadoras “hagan decorado” o “que sigan sólo las instrucciones, es fácil, el programa les dice cómo hacerlo”, estas frases nos han dejado un descontento, un gran malestar docente y nace una nueva pregunta

⁶⁹ Imbernón Francisco, (2008), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Grao, Pág. 19.

¿cómo conciben los docentes de educación preescolar la incidencia de la política educativa en su labor cotidiano en el aula?

Por otro lado, debemos asumir que de alguna manera tenemos una cuota de responsabilidad por conformarnos sólo con esta parte técnica, es decir, el docente técnico, se aboca a un programa realizado, con la firme intención de perpetuar el poder de la clase hegemónica de la sociedad. El docente se especializa en técnicas para controlar la disciplina del grupo; sin embargo, consideramos que no es consciente del enfoque teórico (cognitivo, social, etc.) que le pertenece a su práctica docente, es más a veces ni siquiera le interesa. Su conducta es aturdida e indiferente, en razón de que obedece y reproduce los esquemas de una sociedad influyente.

Ángel Pérez Gómez señala nítidamente “la orientación meramente técnica de la función del docente, desprofesionaliza sin duda, a los profesores. Los convierte en instrumentos intermedios, aplicadores de técnicas elaboradas por expertos externos, cuyos fundamentos y finalidad escapan a su conocimiento o control”.⁷⁰

“**L**o decisivo aquí es que el hecho de que los programas del profesor a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacentes de los problemas escolares”.⁷¹

El problema reside en permitir y aceptar tan sumisamente que los demás nos indiquen qué y cómo vamos a hacer nuestro trabajo, nos vamos descalificando hasta desaparecer y ser únicamente ejecutores, al fin de cuentas sólo pasamos a ser parte del decorado o de la mano de obra.

⁷⁰ Pérez Gómez Ángel, (2005), citado por Jhon Elliot en *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, Pág. 16.

⁷¹ Giroux Henry, (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós, Pág. 176.

Por otra parte, en esta investigación surge un nuevo malestar, el hecho es que hay demasiada incongruencia en las instituciones particulares, sin generalizar, es decir, primero demandan que seas licenciada en educación preescolar, sin embargo, a la hora de trabajar en el aula, requieren que seas únicamente la maestra que hace manualidades, enseña bailables, canciones, trabaja con planas, pero que principalmente deje tareas en el cuaderno y evalúe asignando calificaciones; desde nuestro punto de vista, estas funciones no tiene nada que ver con lo que significa ser profesional de la docencia.

Analizando la situación llegamos a la conclusión de que primero, te exigen que seas licenciada, para lograr sus fines económicos, ya que es un requisito indispensable para la Secretaria de Educación Pública, segundo, para que en su publicidad mencionen “personal altamente calificado” y tercero, poseen una concepción tradicional de la educación.

Sí, esto es lo que realmente llega al límite, cómo es posible que anulen la autonomía profesional, minimicen la intervención pedagógica, la construcción de conocimientos de los alumnos, que las educadoras generemos y propongamos nuevas alternativas en las formas de trabajo.

*“No es simplemente paradójico decir que los valores de la libertad y la razón están detrás del incomodo sentimiento de malestar de enajenación de un modo análogo, el problema al cual llevan más típicamente las modernas amenazas a la libertad y la razón, es sobre todo la ausencia de más explícitos a la apatía y no a problemas más explícitos definidos como tales. Los problemas y las inquietudes no han sido aclarados porque los talentos y las cualidades del hombre que se requieren para aclararlos son la libertad y la razón, mismas que están amenazadas y disminuidas”.*⁷²

La institución por un lado demanda que seas profesional, pero por otro lado no te permite en el aula poseer autonomía, te controla; lamentablemente

⁷² Wright Mills Charles, (1987), *La imaginación sociológica*, México, Fondo de Cultura Económica, Pág. 180.

como docente asumimos condiciones externas que restringen o invalidan nuestra libertad de actuar y pensar, el ambiente de enseñanza y el procedimiento hacia los alumnos, es condicionado por una institución que limita y vigila al docente.

“Por consiguiente, la relación entre autonomía y profesionalidad es a la vez una reclamación sobre la dignidad humana de las condiciones laborales del profesorado y una reivindicación sobre la oportunidad de la práctica docente pueda desarrollarse de acuerdo a unos valores educativos, valores que no sean cosificados en productos y estados finales, sino que actúen como elementos constitutivos, como guía interna de la propia práctica. Es decir, la autonomía profesional en la enseñanza, es tanto un derecho laboral, como una necesidad educativa”.⁷³

Sin embargo, las educadoras aún suelen intimidarse fácilmente ante la dominación o sometimiento de los directivos y a las políticas educativas, pero tampoco consideramos que sea válido justificarse culpando a otros de nuestra falta de profesionalidad y compromiso. De nada sirve buscar culpables, si realmente nos interesa solucionar las dificultades que se presentan, debemos empezar por la parte que nos corresponde.

Reflexionamos que el contexto institucional, los mandatos administrativos o las características laborales de los docentes aunque contradicen o dificultan la realización del trabajo. El compromiso profesional estriba en modificar la situación en que se encuentra, superando las contradicciones o dilemas.

Al respecto Gimeno Sacristán señala: “los condicionamientos y los controles existen, pero nunca evitan la responsabilidad individual de cada docente, porque no cierran por completo las opciones para una práctica

⁷³ Contreras Domingo José, (2001), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, Pág. 148.

pedagógica mejorada, al permitir márgenes en su interpretación y posibilidades de resistencia ante los mismos”.⁷⁴

Es aquí donde comienza nuestra reflexión, debemos decidir si queremos continuar siendo ejecutoras o reproductoras de programas, las que sólo transmiten conocimientos y seguir trabajando en forma aislada, con las mismas técnicas rutinarias; asumiendo frases como: “no sé qué decir”, “no sé cómo hacerlo”, “voy a esperar a que otra maestra lo investigue o lo haga para que después me lo pasé”, “lo voy a hacer como dice el libro” y ante esto nos cuestionamos ¿somos sí o no de alguna forma las responsables de ser sólo ejecutoras?

Lo importante de este problema es que debemos considerar seriamente la formación profesional y permanente como el camino principal para pasar de ejecutores a intelectuales, cuando nos referimos a intelectual, hablamos del docente transformativo, que es capaz de crear sus propios contenidos, tomando en cuenta los intereses, necesidades y características de sus alumnos, que no parte de esquemas acabados del conocimiento, sino que a partir del contexto del alumno es capaz de propiciar la construcción de saberes; que su práctica no responde a esquemas autoritarios reflejo de una sociedad antidemocrática basada en la explotación del hombre por el hombre, en el lucro material y en el caos económico. El profesor como intelectual transformativo, pretende construir, en conjunto con sus alumnos, una sociedad menos injusta y más humana.

Es significativo considerar esta problemática como eje principal de la labor docente, porque podemos seguir en nuestra trayectoria teniendo dificultades, pero si estamos formados profesionalmente, va a cambiar la forma en que miremos el mismo problema que actualmente se ha convertido en un obstáculo, es decir, en la medida que nos formemos, reflexionemos, actuemos y trabajemos en colectivo, obtendremos mayor seguridad, se ampliarán nuestros

⁷⁴ *Ibidem* Pág. 53.

enfoques, mejorarán las relaciones horizontales y bilaterales, tendremos mayor divergencia de opciones de cómo resolver o actuar.

Si cada uno de los docentes mejoramos la calidad de nuestro trabajo dentro del aula, en el espacio que nos corresponde, se reflejará en la labor con los alumnos y se ayudará a elevar la calidad de la educación de nuestro país.

La importancia de trabajar en colegiado es un punto clave que debemos considerar ya que la enseñanza ha sido tradicionalmente y por desgracia una actividad aislada. También es cierto que las estructuras organizativas no han ayudado a romper con esto. Las aulas como celdas fomentan un modelo de puerta cerrada y un trabajo del docente aislado. Por lo tanto, ¿cómo favorece a las docentes el desarrollo profesional de manera individual o colectiva?

Consideramos importante aclarar que no debemos confundir el aislamiento con la individualidad del docente. Francisco Imbernón menciona “puede ser bueno llevar acabo prácticas individuales y esto puede comportar un cierto aislamiento. Toda práctica profesional y personal necesita, en algún momento, una situación de análisis y reflexión que debe realizarse en soledad. Pero lo que es nefasto es la cultura del aislamiento, aquellos patrones que favorecen un continuado pensar y trabajar solos”.⁷⁵

Esta cultura en la profesión educativa ha hecho que se separe el compromiso de la satisfacción en el trabajo, beneficiando a los que se comprometen poco y facilitando que las instituciones educativas no se sean solidarias y se establezcan luchas internas. El aislamiento genera incomunicación. Una práctica social como la educación necesita procesos de comunicación entre colegas. Explicar qué sucede, qué se hace, qué no funciona y qué si ha tenido éxito. Compartir las alegrías y las penas que surgen en el difícil proceso de enseñar y aprender.

⁷⁵ Imbernón Francisco, (2008), *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, Hacia una nueva cultura profesional*, Barcelona, Grao, Pág. 10.

El aislamiento siempre ha perjudicado a las maestras y a los maestros y ha beneficiado a quienes quieren controlar la educación. Esta cultura del aislamiento hace vulnerable al profesor ante los intereses políticos, económicos y sociales.

El ciclo de la vida profesional muestra que aprendemos cuando somos capaces de efectuar el análisis de nuestra propia experiencia.

Cuando de ella podemos extraer una solución, que puesta en práctica, nos ayuda a hacer mejores las cosas y nos permite vivir una nueva experiencia. Y cuando ello se realiza durante mucho tiempo, en la experiencia práctica queda un sinfín de cuestiones resultantes que se pueden compartir con los compañeros. Es cuestión de valorar lo que uno sabe y lo que saben los demás.

Romper el silencio de esa voz que calla porque no se atreve a expresarse, porque piensa que no aporta nada o porque otros lo saben mejor que uno mismo. Es necesario romper con la ignorancia de tantos que dan consejos a otros o quieren solucionar problemas desde fuera, para compartir la práctica profesional con los compañeros de al lado, los que están en las aulas vecinas, y con los que ejercen en instituciones próximas en cuanto a la función que realizan aunque estén lejanas en el espacio.

Estamos plenamente convencidas que se puede lograr mucho, porque el cambio en instancia está en la unificación y formación de educadoras, posteriormente en la institución, en colaboración con los alumnos y padres de familia, trabajando en corresponsabilidad, es por eso, que para nosotras es de suma importancia la formación profesional, resulta indispensable.

Debido a ello creemos fielmente que va a modificar la percepción de la labor docente y abrir nuevas ventanas a la comprensión de los alumnos, a mejorar las formas de establecer relaciones con ellos, con la institución, con

compañeros, padres de familia y con nosotras mismas, pero principalmente con la manera de enfrentarnos a los desafíos que se presentan día a día.

Concluimos este apartado, situando el interés en la formación profesional y permanente de las educadoras, mediante la realización de talleres que les permitan trabajar en colectivo, reflexionar, dialogar, discutir sobre las dificultades o problemas, donde las educadoras busquen en grupo soluciones, alternativas y se establezcan compromisos acerca de la necesidad de repensar su intervención en el acto educativo.

Que depende tanto del que enseña como del que aprende, tanto del capital humano de ambos, como de las situaciones objetivas en que efectúa tanto la enseñanza como el aprendizaje, del modo como se organiza el conocimiento pedagógico al interior del aula, de las condiciones reales en que ejercemos la labor docente.

La valoración a la profesión y la recuperación de la autonomía profesional, son motivos aún más importantes que se puede conseguir por medio de la comunicación entre el profesorado, el compartir los problemas, las angustias, en agruparse en un proyecto común para ayudar a superar la desmoralización y recuperar las herramientas que le permitan trabajar bien en la labor docente.

2.2 TIPO DE PROYECTO A DESARROLLAR

La educación es una obra de arte... “en el sentido que el educador también es un artista: él rehace el mundo, él redibuja el mundo, repinta el mundo, recanta el mundo, redanza el mundo”.

(Paulo Freire)

El tipo de proyecto pedagógico de innovación docente más apropiado de acuerdo al diagnóstico pedagógico y al problema planteado, corresponde propiamente al de **Acción-Docente**, el cual se entiende “como la herramienta teórico-práctico en desarrollo que utilizan los profesores para:

- ❖ Conocer y comprender un problema significativo de su práctica docente.
- ❖ Proponer una alternativa docente de cambio pedagógico que considere las condiciones concretas en que se encuentra la escuela.
- ❖ Exponer la estrategia de acción mediante la cual se desarrollará la alternativa.
- ❖ Presentar la forma de someter la alternativa a un proceso crítico de evaluación, para su innovación, modificación y perfeccionamiento.
- ❖ Favorecer con ello el desarrollo de innovación de los profesores participantes”.⁷⁶

El proyecto de innovación a desarrollar lo ubicamos dentro de Acción Docente porque la problemática a resolver es: la falta de autonomía, formación profesional y permanente de las educadoras del “Jardín de Niños Arcoíris”.

Consideramos que el proyecto de acción docente es el más adecuado ya que el profesor como protagonista, detecta problemáticas que surgen en su

⁷⁶ Arias Ochoa, Marcos Daniel, *El proyecto pedagógico de acción docente*, en Antología básica: Hacia la innovación. Pág. 64.

práctica, él mismo se encarga de investigar, reflexionar, criticar y encontrar la alternativa a su problema.

La elección de este tipo de proyecto, se encuentra enmarcado en la necesidad de ofrecer una innovación de más calidad, estableciendo una relación entre los elementos que se encuentran involucrados en la problemática que se ha detectado como lo son: los alumnos, la práctica docente misma, y comunidad escolar.

Nos permite pasar de la problematización de nuestro quehacer cotidiano, a la construcción de una alternativa crítica de cambio que permita ofrecer respuestas de calidad al problema en estudio. “Es de acción docente, porque surge de la práctica y es pensado para esa misma práctica. Ofrece una alternativa al problema significativo para alumnos, profesores y comunidad escolar, que se centra en la dimensión pedagógica y se lleva a cabo en la práctica docente propia”.⁷⁷

Este proyecto lo desarrollan los maestros, se puede trabajar en colectivo. Ellos promueven la participación del colectivo escolar de donde laboran. Es necesario pensar en los criterios básicos para el desarrollo de este proyecto: el proyecto pedagógico de acción docente con pretensiones de innovación, se inicia, promueve y desarrolla por los profesores en su práctica docente, se construye mediante una investigación teórico-práctico a nivel micro. El proyecto pedagógico de acción docente requiere de creatividad e imaginación.

Las fases del proyecto son el punto de referencia para desarrollar, las cuales son:

1. “Elegir el tipo de proyecto.
2. Elaborar la alternativa del proyecto.

⁷⁷Ibídem pág. 66.

3. Aplicar y evaluar la alternativa.
4. Elaborar la propuesta de innovación.
5. Formalizar la propuesta”.⁷⁸

Distinguiendo que la alternativa de innovación del proyecto va encaminado a conquistar la autonomía profesional, promover la formación profesional y permanente, es de notable importancia, mencionar que el proyecto de acción docente se ajusta perfectamente a los requerimientos de nuestra propuesta.

Por el hecho de que el trabajo que estamos realizando, sea adecuada a las fases del proyecto de acción docente, al involucrar directamente a las educadoras en su formación, lo cual consideramos fundamental, al ser ellas la parte central de la problemática, quien mejor que las docentes para interesarse en la alternativa, así como resolver en colectivo las dificultades, a través del diálogo; la discusión abierta, la colaboración voluntaria y participativa en las acciones.

“**E**l proyecto de acción docente en el colectivo escolar, nos permite pasar por el sentido común, al conocimiento profesional sobre nuestro quehacer docente; su desarrollo (construcción, aplicación, evaluación, reconstrucción) favorece la profundización y enriquecimiento más integral de nuestro saber docente, mediante un proceso de construcción permanente que articula e integra coherentemente, para llevarnos a niveles superiores de comprensión y transformación de la práctica docente propia”.⁷⁹

⁷⁸Ibidem pág. 69.

⁷⁹ Ibidem pág. 68.

CAPÍTULO III

3. ALTERNATIVA DE INNOVACIÓN

Innovar tiene que ver con cambiar situaciones, experimentar nuevos métodos, o formas de trabajo en el aula. En este caso hablamos de prácticas, o propuestas innovadoras, de situaciones donde el docente decide participar de manera voluntaria y llevar a cabo en un afán de búsqueda para mejorar determinadas situaciones escolares. Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que trata de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas.

(Jaume Carbonell)

La alternativa de nuestro proyecto está orientada a fortalecer la formación profesional de los educadores del “Jardín de Niños Arcoíris”, por medio de su participación en el taller “**ESPACIO DE REFLEXIÓN**”.

Propusimos la modalidad de taller para llevar a cabo este proyecto. Pensamos que es la manera más apropiada de concretarlo, ya que el mismo constituye el recurso ideal para reflexionar y sensibilizar a las educadores para que continúen con su formación.

“Se trata de una estrategia que consiste en ofrecerle al educando un espacio en el que obtenga conocimientos prácticos que le permitan ir adquiriendo habilidades aplicables a una profesión. Durante el rato de taller, el usuario se introduce y práctica tareas prelaborales, bajo la dirección de un monitor y monitora. La participación en el taller requiere una asistencia regular. Lo

*ideal es que los participantes vayan asumiendo progresivamente un protagonismo en la gestión del taller”.*⁸⁰

El taller es principalmente una estrategia educativa, empleada por pedagogos, capacitadores, asesores e investigadores, con el propósito de generar aprendizaje significativo, en los diferentes grupos donde se desarrolla”.⁸¹

Esto implica que se den cambios de actitud, conocimiento y emociones en las personas al respecto de algo, llámese problemas teóricos, prácticos o sociales.

El soporte teórico se fundamenta en el enfoque constructivista, porque esta concepción, entiende y maneja el aprendizaje como una función integradora, que les permite a las personas construir sus propios conceptos a partir de los anteriores, en el hacer, reflexionar, sentir, decidir y proponer soluciones.

En este sentido, el taller “es un dispositivo analizador privilegiado, que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolos, obligándolos a hablar, a decir lo que en el aula tantas veces es dicho sin palabras”.⁸²

Es un dispositivo analizador porque posibilita los procesos de reflexión y análisis como reconstrucción crítica de la experiencia, como el volver a pensar sobre la clase, sobre la actuación del docente y sobre los supuestos asumidos acerca de la enseñanza. Sólo la capacidad de reflexión ayudada por la teoría y

⁸⁰ Parcerisa, Artur, (2004), *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*, Barcelona, Graó, Pág.115.

⁸¹ Sosa Giraldo, Mercedes, (2002), *El taller” Estrategia educativa para el aprendizaje significativo*, Bogotá, Colombia, Círculo de lectura alternativa, Pág.7.

⁸² Edelstein, G., (1995), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz, Colección Triángulos Pedagógicos, Pág. 83.

opciones de valor clarificadas, pueden cambiar la práctica en la medida en que ésta depende de los profesores.

Ander-Egg por su parte, considera que los talleres se utilizan como una forma de enseñar y sobre todo de aprender mediante la realización de algo que se lleva a cabo conjuntamente. El autor refiere que es un “aprender haciendo en grupo”.

Creemos que el taller es un tiempo-espacio donde los docentes en conjunto pueden reflexionar, vivenciar y conceptualizar como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Por tal motivo es un instrumento pedagógico de abordaje del docente, del conocimiento, de la realidad, tomando como eje fundamental la acción protagónica, responsable, individual y grupal.

Así consideramos, que el taller posibilita que el sujeto de este aprendizaje, analizando y reflexionando sobre su propia práctica pedagógica y las de los demás, construya mediante un proceso activo de pensamiento crítico, conocimientos que signifiquen caminos con alternativas, con equilibrios y desequilibrios, propios de la complejidad de las relaciones que ocurren en la realidad educativa.

A lo largo del taller se reflexiona sobre la clase, volviendo a pensar en ella y en la particular configuración que el docente imprime a cada propuesta de enseñanza.

3.1 FUNDAMENTACIÓN

La esperanza es algo que comparten los maestros y los estudiantes. La esperanza de que podemos aprender juntos, enseñar juntos, producir algo juntos, y juntos ofrecer resistencia a los obstáculos que impiden el florecimiento de nuestra felicidad.

(Paulo Freire y Peter McLaren)

En este apartado se presenta el marco de referencia a partir del cual se fundamenta la investigación de nuestra problemática. Cumple con la función de proporcionar las perspectivas teóricas que ayudan a recabar información a cerca de la formación profesional, permanente y de la autonomía.

El interés por el tema del profesorado, en todo el país manifiesta sin duda un interés creciente por la profesión y la formación profesorado, ya sea un interés positivista o crítico.

Liston y Zeichner reconocen esto de forma expresa:

“La formación del profesorado desempeña un importante papel en relación con la actual crisis de nuestras escuelas y de la sociedad. En contra punto de vista popular de que los formadores de profesores deberían mantener un tipo de neutralidad política, creemos que todo plan de formación de profesores adopta una postura, implícita al menos, respecto a la formación institucional y al contexto social de la escolarización vigente. Los programas de formación del profesorado pueden servir para introducir a los docentes en la lógica del orden social actual o para promover una situación en la que los docentes sean capaces de ocuparse de la realidad con sentido crítico con el fin de mejorarla”.⁸³

⁸³ Liston, Daniel P. y Zeichner K. M., 2003), *Formación del profesorado y las condiciones sociales de la escolarización*, Coruña, Morata, pág. 13.

De acuerdo a la información que hemos investigado en esta innovación haremos uso de las categorías y conceptos que se describen a continuación.

- ❖ Formación Profesional
- ❖ Formación Permanente
- ❖ Autonomía

FORMACIÓN PROFESIONAL

No nací para ser profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de los temas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas... en la lectura persistente y crítica de textos teóricos... es imposible practicar al estar sin una apertura a las diferencias con quienes y con los cuales es probable que aprendamos.

(Paulo Freire)

El maestro es uno de los pilares que sostienen la educación, es por ello que tienen gran compromiso con la sociedad, con la cultura, economía y política, el de formarse y actualizarse continuamente, con el fin de que su enseñanza esté acorde con la transformación social y a su vez puedan recibir un mejor aprendizaje sus educandos. Porque lo que es nuevo, mañana ya no lo es.

Entendemos que para que la transformación paulatina en las prácticas educativas de los jardines de niños ocurra, es necesario que las profesoras trabajen concienzudamente sobre la necesidad del cambio. Así que, diseñamos esta alternativa con la intención de que las educadoras, se interesaran por sí mismas, en formarse profesional y permanentemente durante el transcurso de su labor, con el fin de motivar a las educadoras a mejorar y a valorar su profesión. Con frecuencia, los maestros no tenemos espacios para intercambiar conocimientos y experiencias, y encontrar juntos nuevas respuestas a las preguntas que nos ha planteado nuestra práctica.

La formación debe constituir un proceso de cambio para que los docentes se orienten a lograr una práctica laboral renovada, en la que ellos recuperen su protagonismo. En la institución escolar dicho cambio representa un factor clave para el desarrollo de los profesionales de la educación, maestros, directivos, y para la institución; constituye un derecho, un compromiso consigo mismo y con

la sociedad, ya que es importante el efecto de la formación profesional de estos actores en la calidad de la educación.

Por eso, se trata de una invitación a las educadoras, para que hagan un pequeño alto en el camino e inicien un proceso continuo de reflexión- acción sobre su práctica educativa, con el objeto de revalorarla y descubrir cómo llegaron a ser las maestras que son ahora, cuánto han aprendido en su trayectoria como docentes y qué les falta por aprender.

Cuando hablamos de formación, pareciera que este término sólo se limita a que el individuo adquiera conocimientos y habilidades que han de orientar su práctica laboral, ya que la formación supone la transmisión de saberes que implican un saber-hacer de acuerdo a las demandas del contexto laboral. En este sentido, es una preparación dirigida a un sujeto adulto que determina su actuar profesional.

Sin embargo, la formación no sólo se reduce a hablar de aprendizajes conductibles, perceptuales, motores, lingüísticos. Tampoco se reduce a la adquisición de aprendizajes memorísticos o técnicos que aseguren la incorporación del sujeto a la realidad productiva. No es una cuestión de estudio la que está en juego, sino una posición ético-filosófica que nos hace actuar en la vida.

Pero si bien, la formación supone poseer un conjunto de saberes que permiten satisfacer las demandas del puesto laboral, cabe señalar dos concepciones de la misma formación dentro del campo de la enseñanza que son opuestas entre sí. La primera concibe la formación como el acto de “dar forma” al otro, es decir, la formación se ve como el producto de una acción exterior.

En contraposición a esta concepción otros autores, entre los que destacan los planteamientos de René Kaës y de Gilles Ferry, la formación cobra una

sentido particular, apunta a un proceso que se encuentra más allá de la adquisición de conocimientos; alude principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos, es decir, a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etcétera, que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social para la que se forma un sujeto.

Gilles Ferry menciona que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo procura”.⁸⁴

Para estos autores puede establecerse una distinción entre enseñanza y formación.

La enseñanza: Concierno a procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos, a partir del aprendizaje.

La formación: Implica procesos psíquicos inconscientes, vinculados al aprendizaje y a la aplicación de conocimientos, pero especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y las relaciones interpersonales que se desarrollará en ellas. Al respecto Kaës señala: “Los aprendizajes se sitúan a nivel de los conocimientos o técnicas, mientras que la formación concierno al sujeto al nivel de su ser en el saber, también el de su sentir consigo mismo y con los otros”.⁸⁵

En esta última concepción lo que se busca es que el maestro sea un sujeto capaz de construir un pensamiento propio, que a través de su capacidad de reflexión pueda asumir y decidir sobre su formación, porque tiene claro cuáles son sus intereses y necesidades que debe atender y satisfacer.

⁸⁴ Ferry, Gilles, (1991), *El Trayecto De La Formación*, Paidós, Ecuador, pág. 43.

⁸⁵ Anzaldúa, Raúl Enrique, (2004), *La docencia frente al espejo, imaginario, transferencia y poder*, México DF: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación; Pág.90.

Sin embargo, Ferry advierte, que si bien la formación es un proceso sobre sí mismo, el sujeto no se forma solo, sino que necesita de mediaciones, por tanto se trata de un proceso individual y social. Individual porque son determinantes las aspiraciones, motivaciones, deseos y necesidades del sujeto para su formación. Y social porque las interacciones, integraciones, etc. entre los sujetos a lo largo del proceso de formación son de suma importancia ya que permiten que el sujeto contraste, confronte y recupere otros saberes sobre su trabajo.

La formación de un profesor, no se refiere exclusivamente a su trayecto por escuelas normales o instituciones especializadas, ni tampoco a la cantidad de cursos de actualización o capacitación pedagógica. Se entiende por formación docente un proceso más amplio, no sólo su preparación formal, sino también su preparación informal. Ésta se encuentra presente en todos los profesores y consiste en la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se va asimilando a partir del proceso de socialización.

Por su parte Lesvia Rosas propone cinco factores para comprender la formación de los docentes. Parte del supuesto de que esta tarea permitirá una mejor comprensión, por parte del maestro de todas las posibilidades que tiene de realizarse como verdadero profesionalista. Los factores son de orden político, que tiende a normar el desempeño académico de los agentes, social, que consiste en la comprensión de las acciones que son demandas a los docente por diversas instancias sociales; cultural, que consiste en el análisis de los valores y conocimientos cultivados en la familia o la comunidad; laboral, factor que permitirá al docente analizar su condición como trabajador que supere los roles técnicos impuestos; personal, llevaría a que el docente reflexione sobre el valor de su trabajo.

Finalmente apunta que:

*“El concepto de formación de maestros también debe replantearse, de tal manera que constituya un espacio en el que se genere una estrategia de cambio en el maestro como individuo, en su grupo de referencia, en la institución escolar, en relación de ésta con la comunidad y en la incidencia del trabajo docente en la sociedad”.*⁸⁶

Cecilia Fierro plantea que su propuesta de formación de maestros en servicio es:

*“Invitarlos a que se aventuren en el proceso de reflexión-acción sobre su práctica educativa, lo cual implica un esfuerzo de introspección, de compromiso; en una palabra, de cambio de actitud hacia función educadora; todo esto con el fin de contribuir a la formación de sus alumnos como personas”.*⁸⁷

Para concebir de una manera diferente la formación de los maestros en servicio, es imprescindible pensar también de una manera diferente la práctica educativa. Así conforme hemos ido trabajando, hemos llegado a comprender que la tarea del maestro es compleja; en ella toda realidad social, se entreteje un conjunto de relaciones, entre sujetos y las instancias involucradas en ella.

Schön señala que un profesional que reflexiona en la acción tiende a cuestionar la definición de su tarea, las teorías en la acción de las que parte y las medidas de cumplimiento por las que es controlado. Y al cuestionar estas cosas, también discute elementos de la estructura del conocimiento organizacional en las que están insertas sus funciones.

Zemelman menciona que en el caso de la formación “romper con la inercia implica recuperar, en todas sus posibilidades, el protagonismo de los

⁸⁶ Rosas, Lesvia, (1988), *Modelo alternativo para la recuperación de la práctica educativa*, México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

⁸⁷ Fierro Cecilia, Fortoul Bertha y Rosas Lesvia, (1995), *Más allá del salón de clases*, México Centro de estudios educativos, Pág. 9.

docentes y de los alumnos en su función de transformar la cultura y no sólo conservarla. Ello permitirá superar la inercia provocada por los límites de la teoría, por la burocracia y en especial por la baja autoestima del docente, que se ve a sí mismo como muy limitado ante la necesidad de innovar, crear, transformar e incluso adoptar”.⁸⁸

La formación es un campo valioso de la educación actual, la mayoría de las teorías coinciden en que crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa.

Esta explicación se sustenta, a su vez en el reconocimiento del papel trascendental que juega el profesor en las innovaciones educativas. Aún más, la formación docente compete a todas las personas que trabajan en educación y no sólo a los profesores, a quienes forman profesores o a quienes trabajan en esa área diferenciada de la educación denominada “formación profesional”.

En este sentido, la profesionalización de la función docente y el rol de quienes la desempeñan son llamados a ocupar en el marco de la descentralización, un impulso al desprendimiento de la inercia.

Por otra parte, en el campo de la formación como tal, es necesario buscar y encontrar estrategias que demuestren a los alumnos y a los docentes que ninguna realidad es estática que no pueda alterarse y que en cualquier circunstancia se puede y se debe, localizar las condiciones de posibilidad, las articulaciones posibles, las alternativas pedagógicas, que permitan una nueva construcción.

⁸⁸ Gómez Sollano Marcela, Zemelman Hugo, (2005), *Discurso Pedagógico–Horizonte Epistémico de la Formación Docente*, México, Pax México, Pág. 22.

La formación profesional en esta perspectiva, es definida con una mayor intervención en la gestión escolar, asumiendo cuestiones esenciales y significativas con el contexto local y en la mejora de las condiciones organizativas en las que se realiza el trabajo docente.

El cambio de la tradicional forma de enseñar, tan arraigada en nuestro sistema, debe partir fundamentalmente de los maestros, en el trabajo colegiado.

Ya que “el modelo profesional confiere autoridad a los maestros en su relación a su condición de especialistas, conlleva mecanismos de responsabilidad compartida a través del criterio de dirección colegiada y evaluación permanente”.⁸⁹

El trabajo docente es social, es compartido por compañeros que poseen una formación común, trabajan en una misma institución, y están sujetos a reglas del juego comparables (marco curricular, planes, programas, normativas, etc.). Esto hace que las representaciones o prácticas de cada profesor, adquieran sentido en relación a esta situación colectiva en que realizan su trabajo.

Por su parte, Sacristán plantea que la práctica escolar está determinada por acciones multidimensionales, por lo que resulta necesario ubicar el quehacer del profesor en un contexto que lo influye; es por ello que la formación de docentes, debe estar ligada a un ejercicio de la práctica misma, que le permita establecer una integración de los planteamientos teóricos con su realidad, a fin de dar respuestas a las dificultades que enfrentan y con ello favorecer la calidad de la enseñanza.

Morán alude que reorientar el concepto mismo de docencia como una actividad profesional implica revalorar la práctica docente como objeto de

⁸⁹ Jiménez Lozano, María de la Luz y Perales Mejía, Felipe de Jesús, (2000), *Aprendices de maestros, La construcción de sí*, Barcelona-México, Pomares, S. A., Pág. 14.

reflexión que apoyada por la teoría, posee la potencialidad de transformarse; con ello se reconoce al docente como profesional de la educación y expresa:

*“Pensar la docencia implica reconocer sus dimensiones de trabajo, esto es, reconocer que su ejercicio no sólo implica preparar e impartir clase y calificar trabajos, sino que también es un debate que el profesor (como intelectual) realice con un objeto de conocimiento que se otorgue al docente como intelectual, y a la práctica docente como una actividad profesional”.*⁹⁰

Philippe Perrenoud señala “La profesionalización es una transformación estructural que nadie puede controlar por sí solo. Por lo tanto, no se decreta, incluso ni las leyes, los estatus, las políticas de la educación pueden favorecer o frenar el proceso. Lo cual significa que la profesionalización de un oficio es una aventura colectiva, pero que representan también, en una larga medida, a través de las opciones personales de los profesores, sus proyectos, sus estrategias de formación”.⁹¹

Por otro lado, la connotación de profesional hace referencia a un profesionalismo concebido como compromiso con la reflexión y la investigación sobre la enseñanza, base de un desarrollo continuo del conocimiento, de la práctica y la innovación.

Dado que el proceso de desarrollo docente es continuo, debemos estar consientes del compromiso que implica ese trayecto y que, a su vez, no se agote esta preparación durante el ejercicio profesional.

Eraut sostiene que “la finalidad de un desarrollo profesional continuo consiste en mantener y ampliar los conocimientos profesionales de los docentes, definidos como los conocimientos que poseen los profesionales que

⁹⁰ Morán Oviedo, Porfirio, (2003), *La Docencia Como Actividad Profesional*, México, Gernika, Pág. 36.

⁹¹ Perrenoud, Philippe, (2007), *Diez nuevas competencias para enseñar* Barcelona, Graó, Pág. 153.

los capacitan para desarrollar, tareas funciones y cometidos profesionales de calidad”.⁹²

- ❖ Artículos que apoyan el mejoramiento del trabajo docente y la educación.

En el artículo 13 de la Ley General de la Educación en el párrafo cuarto IV dice: “le corresponde a las autoridades educativas prestar los servicios de formación, actualización de educación básica, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaria determine”.⁹³

El artículo 20 apoya a la formación y actualización del magisterio y a la vez da la importancia a elevar la calidad en la educación partiendo de los planes y programas, así como el mejoramiento de la labor docente.

“**L**as autoridades educativas en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirá el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros”.⁹⁴

El artículo 21 hace resaltar la importancia de brindarle al profesor todos los medios que sean eficaces para contribuir al perfeccionamiento de su labor.

Por ello dice: “El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo”.⁹⁵ Debe proporcionarle los medios que permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.

A las educadoras nos corresponde presentar un mejor servicio a la educación, esto se logrará con el esfuerzo, voluntad, dedicación diaria y con el deseo de formarse, más que el de prepararse, es un reto ante la nueva sociedad.

⁹² Day, Christopher, (2005), *Formar Docentes*, Madrid, Narcea, Pág. 7.

⁹³ Ley general de educación.

⁹⁴ ibídem

⁹⁵ ibídem

Es importante mencionar cuál es la definición de profesión más acorde a la alternativa:

Una profesión de una visión socio cultural, no se define únicamente por las disciplinas académicas en que se apoya, y el ejercicio de la misma en este caso la profesión docente no se restringe a una aplicación rutinizada de teorías científicas o de técnicas específicas.

*“Por el contrario, una profesión constituye una cultura o comunidad de practicantes o profesionales de un ámbito particular, quienes comparten no sólo un conocimiento de índole científico, metodológico o técnico, sino creencias, lenguajes, actitudes, valores, formas prácticas o artesanales de hacer, y por supuesto intereses gremiales determinados trasladándolo lo anterior al campo de la profesión de la docencia, podemos decir que un docente no es sólo quien sabe mucho de su disciplina o ha estudiado las teorías educativas o institucionales en boga, o se ha entrenado en tecnología educativa. Los saberes anteriores tienen que desplegarse estratégicamente, es decir tienen que manifestarse de manera pertinente exitosa en contextos socioeducativos específicos, que demandan determinadas prácticas especializadas focalizadas en la solución de problemas situacionales”.*⁹⁶

Así el docente profesional no es sólo el que sabe más, sino el que organiza y maneja cualitativamente mejor dicho conocimiento.

⁹⁶ Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, (2007), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, Mc Graw Hill. Pág. 15.

FORMACIÓN PERMANENTE

Requerimos los docentes de una formación continua, que establezca mecanismos de desaprendizaje para volver a aprender (aprender a desaprender es complementario al aprender a aprender). Pero esa formación implica innovación y si esa innovación se da en contextos de escasez, provoca en los enseñantes reivindicación (necesitan herramientas intelectuales que no poseen y que anteriormente desconocían).

Sin embargo, no podemos pensar que la formación permanente del profesorado no puede separarse de las políticas que inciden en los docentes. Si queremos que esa formación sea viva y dinámica, (además de útil por supuesto) debemos unirla a una carrera profesional o estatuto de la función docente que incluya incentivos profesionales y promoción (horizontal), y que recompense o, al menos, no castigue a los que ponen más empeño en el mejor funcionamiento de las escuelas y de su práctica docente no únicamente de forma individual, sino también colectiva; en definitiva, a los que realizan prácticas alternativas de formación e innovación.

*“La educación permanente incluye la educación gradual de cualquier persona en edad adulta... La formación permanente o continua cubre pues la formación postescolar derivada de la ocupación profesional, estando este concepto en consonancia con el de la UNESCO, que considera que formación implica la adquisición de conocimientos, actitudes habilidades y conductas íntimamente asociados al campo profesional... La formación permanente del profesorado de cualquier nivel educativo supondrá entonces la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y, a la vez profundizadora de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional”.*⁹⁷

EL PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006. Menciona “El profesional de la docencia se caracteriza por un dominio cabal de su materia de

⁹⁷ Imbernón, y el Francisco, (2008), *La formación desarrollo profesional del profesorado, Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó, Pág. 34.

trabajo, por haber logrado una autonomía profesional que le permitirá tomar decisiones informadas, comprometerse con los resultados de su acción docente, evaluar críticamente, trabajar en colectivo con sus colegas y manejar su propia formación permanente”.⁹⁸

La formación permanente del profesorado es necesaria para garantizar una mejora en la calidad de la enseñanza, es también pieza clave en todo proceso educativo. Formar al profesorado no es únicamente fijar criterios administrativos sino, sobre todo, establecer estrategias para que pueda reflexionar sobre su propia práctica y proponer proyectos de acción en los centros educativos.

*“La formación permanente del profesorado ha de responder efectivamente a las preocupaciones reales, inmediatas, de éstos. En el ámbito pedagógico, esta exigencia tendrá una consecuencia importante: el formador de cursos o seminarios de formación permanente, antes que nada, ha de escuchar al profesor asistente (conocer sus concepciones sobre determinados hechos educativos). A partir de aquí, la formación del profesorado reclama una relación educativa a base de intercambio, reflexión, aportaciones teóricas, experimentación etc., en fin una metodología a la vez ascendente y descendente en el estudio de la práctica docente”.*⁹⁹

Una formación basada en el desarrollo profesional colectivo originará una mayor innovación, razones que motiven la formación permanente. En una sociedad cambiante hay que estar a la altura de la evolución que se va produciendo, tanto para adaptarse a los cambios presentes como para prevenir los futuros. Dentro del campo educativo, esta constante adaptación es responsabilidad de los profesores para con ellos mismos y para con sus alumnos.

⁹⁸ Programa Nacional de educación 2001- 2006.

⁹⁹ Imbernón, y el Francisco, (2008), *La formación desarrollo profesional del profesorado, Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó, Pág. 44.

LA AUTONOMÍA

Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.

(Paulo Freire)

Antes de mencionar la importancia de la autonomía para los docentes, señalamos su significado, tanto desde sus orígenes como desde el punto de vista lingüístico para ubicarlo de una manera más concreta.

Autónomo: “tomado del griego íd., compuesto de “ley” y “propio” “mismo”.¹⁰⁰

Autonomía: se llama al hecho de que una realidad esté regida por una ley propia distinta de otras leyes,

“Por otro lado la autonomía no se puede analizar desde una perspectiva individualista como si fuera una capacidad que poseen los individuos. La autonomía, como los valores morales en general, no es una capacidad individual, no es un atributo de las personas, sino un ejercicio, una cualidad de la vida que viven. Tendremos que hablar por tanto, de procesos y situaciones sociales, en la que las personas se conducen autónomamente y, en ese proceso, constituyen su identidad ética. La autonomía es pues, como diría Thiebaut (1988) una cualidad adverbial”.¹⁰¹

Comellas la define “la autonomía como: síntesis que determina el comportamiento en diferentes situaciones escolares, familiares o sociales a lo largo de la vida y posibilita que el individuo tome decisiones y resuelva de forma

¹⁰⁰ Corominas Joan y Pascual J.A, *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*, volumen 1, Pág.45.

¹⁰¹ Contreras Domingo, José, (2001), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, Pág. 150.

activa los requerimientos y las exigencias con que se encuentra, basándose en el análisis de la realidad y de los factores que la determinan”.¹⁰²

El desarrollo profesional, la autonomía de los profesores supone el ejercicio de apropiarse del conocimiento y utilizarlo como recurso para formar y formarse. Por lo tanto “entendemos por autonomía la cualidad de una sociedad específica de darse su propia ley. Y a escala individual, se trata de las posibilidades que cada quien tiene para enfrentar sus propias condiciones”.¹⁰³

Es necesario destacar la importancia de la autonomía para poder definir una profesión como tal; alcanzar la profesionalidad deseada y lograr la identificación con la profesión docente

La competencia profesional es una dimensión necesaria para el desarrollo del compromiso ético y social, porque proporciona los recursos que la hacen posible.

De la misma manera, podemos asumir responsabilidades, pero que difícilmente puede desarrollar su competencia sin ejercitarla, esto es si carece de autonomía profesional, porque como ha señalado Gimeno Sacristán “un profesor no puede hacerse competente en aquellas facetas sobre las que no tienen o no puede tomar decisiones y elaborar juicios razonados que justifiquen sus intervenciones”.¹⁰⁴

Consideramos que es fundamental tomar en cuenta los cambios que se están gestando en la sociedad, inciden en la demanda de una recuperación de la autonomía del profesor y de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes

¹⁰² Jiménez, Marco A., (2007), *Encrucijada de lo imaginario*, México, UACM. Pág. 178.

¹⁰³ *Ibíd*em

¹⁰⁴ Gimeno Sacristán citado por Contreras Domingo, José, (2001), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, Pág. 59.

enseñando un currículum elaborado por externos lo mantiene fuera de su labor, es decir, los anula.

Se hacen intentos por mejorar la calidad educativa; pero para que esto se realice en el aula, es preciso pensar en un componente fundamental: la profesionalización docente, ya que los docentes son quienes, en última instancia, ejecutan o no las decisiones de políticas curriculares asentadas en sus discursos hacia el mejoramiento en las escuelas.

“Los cambios ocurridos durante los últimos 25 años han cuestionado la autonomía profesional de los docentes y suscitado el problema de lo que pueda significar ser un profesional estando sometido a un escrutinio cada vez mayor”.¹⁰⁵

Davini señala “el problema reside en qué tipo de autonomía puede ejercer el docente en un contexto de descalificación y proletarización, con baja autovaloración y autoconfianza. La cuestión remite a los efectos que obturan la creatividad, la iniciativa, el pensamiento y la formulación de nuevos horizontes. Podríamos calificar estos márgenes de libertad personal como autonomía virtual, en la medida que tienden a reproducir de forma acrítica los ritos y los comportamientos, haciéndolos parecer naturales, cuando esa autonomía no se constituye en un espacio de cambio”.¹⁰⁶

Por lo tanto el nivel que tienen los docentes de autonomía en el aula es de suma importancia, ya que se requiere mayor autonomía profesional en la orientación que conlleva a la pérdida de control y sentido sobre el trabajo realizado.

¹⁰⁵ Tardif, Maurice, (2004), *Los Saberes Del Docente Y Su Desarrollo Profesional*, Madrid, España, Narcea, Pág. 19.

¹⁰⁶ Davini, María Cristina, (2005), *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*, Buenos Aires, Paidós, Pág. 71.

Las estructuras sociales e institucionales, así como los medios de control implementados sobre la práctica docente, han contribuido a crear y mantener alienado el trabajo de los profesores a través del currículum como instrumento que modela y determina su quehacer educativo, pues se convierte en ejecutor de unas metas y unos fines determinados por otros y que reclama en ellos, única y limitadamente, la competencia necesaria para cumplir eficientemente con los resultados especificados en el currículum.

Por su parte José Gimeno Sacristán sustenta claramente cuando se refiere al "...margen de autonomía que el sistema educativo y curricular deje en manos de los profesores es el campo en el que ellos desarrollarán su profesionalidad. Eso es una opción y el resultado de situaciones históricas, marcos políticos y prácticas administrativas y de un nivel de capacitación en el profesorado. La autonomía de cada profesor individualmente considero o la de la profesión como grupo de profesionales es preciso verla dentro del marco de determinantes de la práctica".¹⁰⁷

Grunsky "afirma que si el currículum es una práctica, quiere decir que todos los que participan en ella son sujetos, no objetos, es decir, elementos activos, no sólo se trata de ver como los profesores ven y trasladan el currículum a la práctica, sino si tiene el derecho y la obligación de aportar sus propios significados".¹⁰⁸

Por otra parte, es común pensar en la práctica docente como una actividad autónoma, determinada por la libertad que tiene el profesor en la elección y la toma de decisiones en el salón de clases; esto es cierto, pero sólo dentro de los parámetros marcados por la estructura escolar, la organización y la política institucional. Estos obstáculos al crecimiento profesional del docente, es a lo que nos referimos cuando hablamos de la falta de formación profesional.

¹⁰⁷ Gimeno Sacristán, José, (2007), *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, Pág.112.

¹⁰⁸ Grunsky, S., (1998), *Producto o praxis del currículum*, Madrid, Morata, Pág. 118.

Todos estos aspectos tienen que ver con la autonomía relativa que se circunscribe a una gran agilidad de acción sólo dentro del aula, condicionada por políticas que tratan de uniformar el currículum, por contextos punitivos o por carencia en la formación.

Contreras afirma que:

“...en el caso de la educación, la reivindicación de la autonomía no es sólo una reclamación de la autonomía es sólo una reclamación laborar por el bien de los trabajadores y trabajadoras. Lo es también por el bien de la propia educación. Y es que los procesos de racionalización del trabajo docente, la separación de la concepción y la ejecución no significan solamente una dependencia de los enseñantes respecto de directrices externas, sino que necesariamente este proceso de dependencia externa se produce al precio de la cosificación de los valores pretensiones educativas. Un aumento de la regulación prescriptiva de la práctica docente, en el contexto de las formas burocráticas que dominan las relaciones institucionales, exige necesariamente un aumento de prescripción incontrovertible de los resultados para que puedan actuar de manera efectiva como criterios de control en el cumplimiento de dichas prescripciones. Lo cual significa que los valores educativos que teóricamente guían la práctica docente quedan convertidos en conductas y resultados previstos”¹⁰⁹

De este modo, los docentes no son concebidos como sujetos centrales en el desarrollo de propuestas de autonomía, sino que son considerados como agentes de modelo a implementar, desconociéndolos como sujetos políticos activos con capacidad y derecho de discusión y participación. Si el concepto de autonomía refiere a la autogestión y el autogobierno, resulta difícil pensar cómo ella es posible sin sujeto.

Los profesores en el ámbito individual supuestamente tienen autonomía dentro del aula pero en colectivo su autonomía es escasa.

¹⁰⁹ Contreras Domingo, José, (2001), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, Pág. 148.

Desde este punto de vista particular, podríamos hablar de individualismo, aislamiento, si es en colectivo hablaríamos entonces de falta de una cultura del compartir en la toma de decisiones. Selección y preparación de nuevos miembros, organización de centros establecimiento y aplicación de normativas como profesionales.

La burocratización está presente en todos los niveles del sistema educativo y con mayor énfasis se nota en los docentes de la primera y segunda etapa de educación básica.

La actividad de los docentes, también moldeada por el currículum, los desprofesionaliza dado que tampoco tienen un marco de autonomía ni un nivel de preparación y formación encaminada a su profesionalización, pues se convierten en meros ejecutantes de disposiciones tomadas por otros, que no corresponden a las necesidades educativas reales y que se ven obligados a cumplir y hacer cumplir con la máxima eficiencia, lo que los lleva al mismo tiempo, dentro de los márgenes que su ámbito se los permite, a la toma de decisiones en forma unilateral, a usar, o más bien abusar del poder que el cargo les otorga, y, en resumen, a contribuir a la desprofesionalización de los otros maestros y a la suya propia.

Emilio Tenti explica: “el grado de autonomía con el que los docentes realizan sus tareas constituye una dimensión relevante para tipificar el trabajo que desempeñan. No es lo mismo una actividad que consiste en obedecer órdenes y directivas precisas que otro donde quien la ejecuta tiene un amplio margen para tomar decisiones en función de su real saber y entender”.¹¹⁰

La realidad muestra debilidades en el proceso respecto a esta cualidad, por razones que van desde la formación que reciben, hasta los modos de socialización en un sistema de administración escolar como el actual.

¹¹⁰ Tenti Fanfani, Emilio, (2005), *La condición docente*, Argentina, Siglo XXI. Editores, Pág. 140.

Se dispone de de elementos como para afirmar que en términos generales, no se potencia la reflexión crítica en la formación de los profesores, tampoco se induce a que estos desarrollen competencias para tomar decisiones frente a procesos en los que sean capaces de diagnosticar de manera profesional; nos encontramos entonces con un profesional sin autonomía.

*Contreras sugiere “La idea de la autonomía, entendida como ejercicio, como construcción, debe desarrollarse en relación al cometido práctico de una tarea moral de la que se es públicamente responsable y que debe ser socialmente participativa. Si queremos construir una noción de autonomía en donde el criterio propio, moral e intelectual no signifique el solipsismo, la arbitrariedad o el individualismo, la obligación moral que entraña la práctica pedagógica debe buscar el contraste y la discusión de los principios y finalidades educativas y su realización”.*¹¹¹

Una particularidad importante de la autonomía es que en la medida en que se refiere a una forma de ser y estar el profesorado en relación al mundo en el que vive, actúa como profesional, ésta nos remite necesariamente a problemas políticos tanto como educativos. Por consiguiente, “...la clarificación de la autonomía es a la vez la comprensión de las formas o de los efectos políticos que tienen las diferentes maneras de concebir al docente, así como las atribuciones que se reconocen a la sociedad en la que estos profesionales actúan”.¹¹²

Por lo que el proyecto de transformación educativa que pretende una escuela comprometida con la calidad y la equidad, plantea la necesidad de un docente cuyo rol se exprese en la capacidad para: lograr compromisos efectivos en la relación con los alumnos, sus familias, la institución escolar, y la comunidad en la cual desarrolla su función:

- ❖ **gestar cambios en relación consigo mismo y con su práctica;**

¹¹¹ Contreras Domingo, José, (2001), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, Pág.53.

¹¹² *Ibíd*em Pág. 12.

- ❖ asumir la profesionalidad de su trabajo.

Desde esta perspectiva la autonomía, simboliza la profesionalidad de los docentes acerca del papel del profesor que orientan sus acciones.

La autonomía, en este caso referida al profesor, requiere ser coherentemente definida si es que realmente pretendemos llevar a cabo una auténtica actuación educativa. No es éste un tema superficial o simplemente de moda. Ésta es, a nuestro juicio, una de las tareas prioritarias que hoy día se plantea en el ámbito educativo.

Se asignan nuevas tareas, nuevas estrategias que exigen una adaptación profesional constante. Si anulamos la autonomía docente estamos negando uno de los elementos claves que configuran la identidad profesional.

Lo que pretendemos plantear, es que la autonomía en el contexto de la práctica profesional de la enseñanza debe ser entendida como un proceso de construcción permanente en el que deban conjugarse y cobrar sentido y equilibrio.

Davini menciona “para poder convertir la autonomía virtual en real sería necesario convertir las escuelas en espacios de aprendizaje no sólo para los alumnos sino para los docentes, si de todas formas en el proceso de trabajo se aprende aunque sea rituales, tal proceso podría servir de ámbito de aprendizaje crítico y reflexivo, recuperando para la tarea pedagógica una función activa en el tratamiento del conocimiento y el conocimiento de los sujetos. De esta forma, los docentes tratarían de comprender la diversidad de experiencias y la heterogeneidad cultural para construir un espacio democrático y de reconstrucción del saber y del pensar y constituyendo equipos de estudios y de trabajo”.¹¹³

¹¹³ Davini, María Cristina, (2005), *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*, Buenos Aires, Paidós, Pág. 72.

Los profesores no pueden nunca ser profesionales sin autonomía, pero autonomía colectiva: no de cada maestro, sino en la propia escuela.

En lo colectivo tiene que ver con la creación de instituciones que favorezcan la autonomía de sus miembros. El proyecto de la autonomía es el momento histórico de los sujetos para arribar a un auto-institución lúcida de la sociedad, el sentido último de la autonomía darse propia ley. Pero se trata de una ley como auto-creación de la sociedad, que no reconoce fundamentos extra-sociales.

*“Y es fundamentalmente, una actividad que no cesa el cuestionamiento de las leyes imaginarias. Implica para la sociedad poner en tela de juicio las propias instituciones, destotemizarlas, quitarles el halo sagrado que tienen, y asumir que son los integrantes de la sociedad, quienes le dan a esas instituciones el poder que poseen. ...La autonomía es la ruptura de la heteronimia o alienación, sea en un sentido individual o colectivo”.*¹¹⁴

Así pues la autonomía no está desligada de la conexión con aquellas personas con las que se ejerce la profesión, como tampoco es un patrón fijo de actuación. Antes bien, representa una búsqueda y aprendizaje continuos, una apertura a la comprensión y a la reconstrucción continua de la propia identidad profesional o a su manera de realizarla en cada caso.

La conciencia de la complejidad, del conflicto de interés y valores es la que lleva a las decisiones autónomas tengan que ser entendidas como un ejercicio crítico de deliberación teniendo en cuenta diferentes puntos de vista. Ya no hablamos de la autonomía como la capacidad o un atributo que se posee, sino de una construcción permanente en una práctica de relaciones. En tanto que cualidad es una relación, la autonomía se actualiza y se configura en el mismo intercambio que constituye la relación.

¹¹⁴ Jiménez, Marco A., (2007), *Encrucijada de lo imaginario*, México, UACM, Pág. 178.

Elliott sugiere que “la noción de autonomía, como construcción reflexiva en un contexto de relación, es una concepción profesional basada en la colaboración y en el entendimiento y no en la imposición”.¹¹⁵

Lo importante de la autonomía no es exactamente una condición que se posee antes de, y como requisito previo a la acción. Entendida como cualidad en la forma que nos conducimos, entendida adverbialmente, la autonomía profesional es una construcción que nos habla tanto de la forma que se actúa profesionalmente, como los modos deseables de relación social.

*“En definitiva; la autonomía profesional, como la personal, no se desarrolla ni se realiza, ni viene definida por la capacidad de aislamiento, por la capacidad de verse por sí solo, ni por la capacidad de evitar las influencias y las relaciones, no en la soledad. Tiene que ver, por tanto con una forma de mantener relaciones, y son, por siguiente, las cualidades que reúnan éstas las que puedan favorecer y entorpecer. Una constructiva de la autonomía define a ésta no como la posesión de derechos y atributos, sino como la búsqueda y construcción de un encuentro pedagógico en que las convicciones y pretensiones abre un espacio de entendimiento en el cual éstas puedan desarrollarse dialógicamente, tanto en su significado como en su realización”.*¹¹⁶

¹¹⁵ Elliot, J., (2000), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, España, Morata, Pág. 28.

¹¹⁶ Contreras Domingo, José, (2001), *La autonomía del profesorado*, Madrid, Morata, Pág. 153.

3.2 SUPUESTOS

El conocimiento como acto es traer a conciencia algunas de nuestras disposiciones con vistas a resolver una perplejidad, concibiendo la conexión existente entre nosotros mismos y el mundo en que vivimos.

(John Dewey)

Los supuestos que planteamos en la propuesta de la alternativa para la formación profesional y permanente de las educadoras del “Jardín de Niños Arcoíris” son los siguientes:

- ❖ Las educadoras del “Jardín de Niños Arcoíris”, creen que tienen autonomía porque en el aula realizan su trabajo independientemente, basándose en la realización del programa establecido y en la concreción del mismo.
- ❖ Las educadoras consideran que poseen demasiados conocimientos didácticos, pedagógicos, que adquirieron en las diferentes escuelas, desde su formación inicial.
- ❖ Las educadoras del “Jardín de Niños Arcoíris” realizan su trabajo de acuerdo al imaginario social del docente tradicional.
- ❖ Las maestras consideran que por ser madres de familia, poseen la capacidad innata de enseñar.

3.3 PROPÓSITOS

*No hay palabra verdadera que no sea unión
inquebrantable entre acción y reflexión.*

(Paulo Freire)

1. **P**romover la reflexión entre las educadoras del “Jardín de Niños Arcoíris”, sobre la profesión docente y la formación permanente.
2. **R**evalorar su práctica docente a través del proceso reflexión-acción en el aula.
3. **S**uscitar que las educadoras realicen su práctica docente como actividad profesional.
4. **I**mpulsar la participación de las educadoras del “Jardín de Niños Arcoíris” en proceso y actividades que enriquezcan su formación.
5. **P**romover la valoración personal por la profesión docente.
6. **F**omentar que las educadoras trabajen en colegiado para la construcción de su formación profesional.
7. **I**mpulsar acciones que contribuyan a que las educadoras replanteen su concepción sobre la cultura profesional en la docencia.

3.4 PLAN DE ACCIÓN

La primera condición para que un ser pueda ejercer un acto comprometido está en que éste sea capaz de actuar y reflexionar.

(Paulo Freire)

El presente proyecto realizó una serie de actividades tendientes a la valoración de la formación profesional y permanente, con la intención de ampliar la autonomía profesional.

Aquí es donde se aplicó la alternativa, la cual se basó en un taller “Espacio de Reflexión”, se desarrollaron varios temas de interés para el colectivo de maestros del “Jardín de Niños Arcoíris”, esto con el fin de sensibilizar e interesar a las integrantes en continuar con su formación a nivel profesional y permanente.

El taller “Espacio de reflexión”.

1. **E**stuvo dirigido a las educadoras del “Jardín de Niños Arcoíris”.
2. **E**l taller se trabajó en 9 sesiones, durante 9 meses, las reuniones se desarrollaron mensualmente. (Los viernes últimos de cada mes, durante la junta de consejo técnico).
3. **L**a duración de cada sesión fue aproximadamente de dos horas, de 12:00 a 14:00 hrs., horario que resultó más factible para las educadoras.
4. **E**l taller inició en el mes de agosto del 2009 y concluyó el mes de mayo del 2010.

5. **C**ada reunión se dividió en tres etapas: inicio, desarrollo y cierre; facilitando la concreción de los propósitos.
6. **S**e efectuaron en las instalaciones del Jardín de Niños Arcoíris.
7. **S**e realizaron actividades y estrategias referentes al tema.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES- TALLER “ ESPACIO DE REFLEXIÓN”

FECHA	ACTIVIDADES	TIEMPO	CONTENIDOS	PARTICIPANTES	RESPONSABLES	RECURSOS	EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS
28 de AGOSTO 2009. (Viernes)	ORDEN DE ACTIVIDADES	HORARIO	MARCO TEÓRICO		PROFESORAS		FORMATIVA	
	-Bienvenida	2 horas	Percepción de las educadoras sobre su trabajo diario.	Educadoras	Lourdes y Teresita Valverde.	Salón Bancas Computadora	Lista de cotejos para evaluar actitudes en el taller	Entrevistas
	-Preparación del proyecto y motivación	De 12:00 a 2:00 pm.	ARACELI BARRIOS: Sólo para educadoras.			Cañón Diapositivas Carpetas con lecturas	Portafolios con los resultados de las diferentes etapas	Guías de autoanálisis.
	-Lecturas		CECILIA FIERRO: El cuarto día un encuentro de maestros.			Copias de guía Obsequios de bienvenida. Hojas blancas para apuntes	Pauta de evaluación y guías (se utilizó la misma rúbrica de evaluación durante las nueve reuniones)	
	-Cierre					Plumas Agua		

	TALLER		LECTURAS		PROFESORAS			
25 de SEPTIEMBRE 2009. (Viernes)	-Bienvenida	2 horas	Donald Schön: El profesor reflexivo.	Educadoras	Lourdes y Teresita Valverde	Bancas		
	-Diagnóstico -Lecturas en Presentación en power point. -Película “ Ser y tener” -(Dinámica) Luces y sombras de la profesión docente. -Contestar la guía del autoanálisis de la práctica docente. -Reunión plenaria. -Cierre	De 12:00 a 2:00 pm.	Stenhouse: El profesor como investigador. Cecilia Fierro: La Investigación-Acción. Stephen Kemmis: Investigación-Acción. Anita Barabtarlo: Investigación-Acción, El grupo operativo. José Ángel López Herrerías: Investigación-Acción. Paulo Freire: Concientización, Reflexión.	Directora.		Computadora Cañón Carpetas con lecturas Hojas blancas para apuntes Plumas Papel celofán de distintos colores Papel rotafolio Tijeras Pegamento Agua		

	TALLER		LECTURAS		PROFESORAS		
30 de Octubre 2009	-Bienvenida	2 horas	Stephen Kemmis: El saber de los maestros.	Educadoras	Lourdes y Teresita Valverde	Bancas	Participación
	-Dinámica de integración “ El globito”	De 12:00 a 2:00 pm.	Cecilia Fierro: Dimensiones de la práctica docente.			Computadora	Trabajo colaborativo
(Viernes)	- Lecturas		Agnes Heller: El conocimiento cotidiano.			Cañón	Portafolios con los resultados de las diferentes etapas
	-Puntos clave en power point “Las dimensiones de la práctica docente”		J. M Esteve: El malestar docente y las estrategias para evitarlo.			Globos	Pauta de evaluación y guías
	-Actividad central					Papel blanco y de cuadrícula	
	“ Una visión retrospectiva: Mi trayectoria como maestro”					Plumones	
	-Reunión plenaria					Carpetas con lecturas	
-Cierre					Hojas blancas para apuntes		
					Plumas		
					Agua		

	TALLER		LECTURAS		PROFESORAS			
27 de NOVIEMBRE 2009. (Viernes)	-Bienvenida	2 horas	Cecilia Fierro: Dimensiones de la práctica docente.	Educadoras.	Lourdes y Teresita Valverde	Papelógrafo		
	-Lecturas	De 12:00 a 2:00 pm.	J. Contreras: Autonomía del Profesor	Coordinadoras		Marcadores		
	- Actividad “ Ser y quehacer del maestro”		Henry Giroux: Los profesores como intelectuales críticos.			Bancas		
	-Contestar guía de autoanálisis					Carpetas con lecturas		
	-Cierre					Copias de guías		
						Hojas blancas para apuntes		
						Plumas		
						Agua		

	TALLER		LECTURAS		PROFESORAS			
11 de Diciembre 2009. (Viernes)	<p>-Dinámica: “ El cuadro mágico”</p> <p>-Lecturas</p> <p>-Reflexión y retroalimentación</p> <p>-Actividad: “La profesión docente en la balanza.”</p> <p>Contestar guía de autoanálisis</p> <p>Convivio</p> <p>Cierre</p>	<p>2 horas</p> <p>De 12 a 2 pm.</p>	<p>HENRY GIROUX: Los profesores como intelectuales críticos</p> <p>DONALD SCHÖN: El profesor reflexivo.</p> <p>STENHOUSE: El profesor como investigador.</p> <p>El docente como facilitador.</p>	<p>Educadoras</p> <p>Coordinadora</p>	<p>Lourdes y Teresita Valverde</p>	<p>Bancas</p> <p>Computadora</p> <p>Cañón</p> <p>Diapositivas</p> <p>Carpetas con lecturas</p> <p>Dibujo de balanza</p> <p>Fichas</p> <p>Lápices</p> <p>Hojas blancas para apuntes</p> <p>Plumas</p> <p>Agua</p>		

	TALLER		LECTURAS		PROFESORAS			
29 de ENERO 2010 (Viernes)	<p>-Bienvenida</p> <p>-Dinámica de Integración</p> <p>-Lecturas</p> <p>-Reflexión sobre los aspectos importantes acerca de la profesionalidad</p> <p>-Actividad: “¿Cómo llegamos a conocer?”</p> <p>-Contestar guías de autoanálisis</p> <p>-Cierre</p>	<p>2 horas</p> <p>De 12:00 a 2:00 pm.</p>	<p>J. CONTRERAS: Autonomía del profesor.</p> <p>CRISTINA DAVINI: Autonomía.</p> <p>ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ: El profesor como profesional.</p>	<p>Educadoras</p> <p>Coordinadora</p>	<p>Lourdes y Teresita Valverde</p>	<p>Bancas</p> <p>Copias de lectura</p> <p>Hojas rotafolio</p> <p>Marcadores</p> <p>Cartulinas</p> <p>Hojas blancas para apuntes</p> <p>Plumas</p> <p>Agua</p>		

	TALLER		LECTURAS		PROFESORAS			
26 de FEBRERO 2010 (Viernes)	-Bienvenida -Dinámica de integración -Lectura -Actividad “ El diagrama del árbol” -Reunión plenaria -Retroalimentación -Cierre	2 horas De 12:00 a 2.00 pm.	GILLES FERRY : Formación docente. PORFIRIO MORÁN: Profesionalización. GIMENO SACRISTÁN: El currículum modelado por los profesores. ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ: El profesor como profesional.	Educadoras Coordinadora	Lourdes y Teresita Valverde	Bancas Computadora Cañón Diapositivas Carpetas con lecturas Hojas blancas para apuntes Plumas Agua		

<p>26 DE MARZO 2010.</p> <p>(Viernes)</p>	<p>-Dinámica de INTEGRACIÓN</p> <p>-Lecturas de Apoyo</p> <p>- Resolver guía para la evaluación</p> <p>-Actividad “Lo más difícil no son los problemas sino la manera de solucionarlos”</p>	<p>2 horas</p> <p>De 12:00 a 2:00 pm.</p>	<p>FRANCISCO IMBERNÓN</p> <p>GIMENO SACRISTÁN</p> <p>PORFIRIO MORAN</p> <p>ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ</p>	<p>Educadoras</p> <p>Coordinadora</p>	<p>Teresita Lourdes Valverde</p>	<p>Bancas</p> <p>Hojas rotafolio y marcadores.</p> <p>Carpetas con lecturas</p> <p>Copias de guía.</p> <p>Hojas blancas para apuntes</p> <p>Plumas</p> <p>Agua</p>		
<p>28 DE MAYO 2010.</p> <p>(Viernes)</p>	<p>Lecturas de Apoyo.</p> <p>- Resolver guía para la evaluación</p> <p>-Actividad “Pliego petitorio al maestro</p> <p>-Cierre- Agradecimiento</p> <p>FINAL</p>	<p>2 horas</p> <p>De 12:00 a 2:00 pm.</p>	<p>ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ: Praxis creadora.</p> <p>J. CONTRERAS: La autonomía profesional.</p> <p>PHILIPPE PERRENOUD: Diez nuevas competencias para enseñar</p>	<p>Educadoras</p>	<p>Lourdes y Teresita Valverde.</p>	<p>Bancas</p> <p>Hojas rotafolio y marcadores</p> <p>Carpetas con lecturas</p> <p>Copias de guía</p> <p>Hojas blancas para apuntes</p> <p>Plumas</p> <p>Agua</p>		

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

1) LUCES Y SOMBRAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Propósito. Favorecer la reflexión sobre algunos obstáculos y facilitadores del trabajo diario del maestro que se viven como “luces y sombras” de la profesión.

Contenido. Percepción del maestro sobre su trabajo diario: ideas, alegrías, obstáculos, apoyos, satisfacciones, desilusiones.

Materiales. Papel celofán de distintos colores, hojas de rotafolio, tijeras y pegamento.

Desarrollo:

1. Se organizó el grupo en equipos de dos o tres maestros; cada equipo elaboró un vitral que intentó reflejar sus vivencias sobre el tema: “Claro de la profesión docente”. Los colores claros se utilizaron para mostrar alegrías, ideales aspectos positivos, gratificantes o facilitadores; sobre los oscuros se señalaron los aspectos problemáticos, los obstáculos en el desarrollo de la profesión.
2. Una vez elaborado el vitral, se compartió con los demás explicando las ideas expresadas y las imágenes utilizadas.
3. En plenaria, se cerró el ejercicio, preguntándoles qué apreciación han reflejado sobre la profesión docente y que puede estar influyendo para qué se configure de esta manera.

2) UNA VISIÓN RETROSPECTIVA: MI TRAYECTORIA COMO MAESTRO

Propósito. Hacer un análisis retrospectivo de la propia práctica docente, identificando sus momentos más significativos y las razones que lo hicieron importantes.

Contenido. Historia personal como docente, recuperando momentos especiales en cualquier sentido (éxitos, dificultades, experiencias nuevas, periodos de estabilidad, de satisfacción, etcétera).

Materiales. Hoja de papel en blanco y otra con la gráfica.

Desarrollo:

1. Cada maestro registró la gráfica de su historia profesional, señalando altibajos y etapas de estabilidad.

Para esta actividad se sugirió dar las siguientes instrucciones: “En el tiempo transcurrido desde que inició su profesión docente hasta el día de hoy, ¿cuáles han sido los momentos más importantes en su vida profesional? ¿En qué fecha aproximadamente se presentaron?”

“Representó estos momentos gráficamente mediante una línea quebrada, la línea horizontal representa el tiempo transcurrido”. “En otra hoja explicó ampliamente por qué consideran que estos sucesos son relevantes en su vida laboral, personal, etc., y no olvidaron de describir también lo que sucedió en los momentos de estabilidad”.

2. En pequeños grupos, cada maestro describió su trayectoria profesional, comentando las experiencias significativas y los periodos de estabilidad de los que desearon hablar, así como el por qué de su importancia.

Posteriormente se reflexionó en torno a las preguntas ¿qué aprendieron durante esas experiencias? y ¿de qué manera influyeron en nuestro trabajo diario?

3. En plenaria se concluyó la actividad preguntando por la importancia que estas experiencias han tenido en el proceso para llegar a ser los maestros que somos ahora.

3) SER Y QUEHACER DEL MAESTRO

Propósito. En esta actividad, la finalidad es reflexionar sobre las interpretaciones y las distintas formas de concebir la docencia.

Contenido. El magisterio como profesión, sus implicaciones y las distintas formas de concebir la docencia.

Materiales. Hojas blancas, lápices.

Desarrollo. Realizaron un escrito en el que libremente expresaron opiniones, ideas y sentimientos profesionales como educadoras.

1. En forma individual, cada una escribió en una hoja todo lo que quisieron expresar sobre lo que significa ser maestro.
2. Las conclusiones personales se compartieron en pequeños grupos, intercambiando escritos y leyendo en voz alta lo que cada una quiso dar a conocer de su escrito.
3. En grupo se analizó lo que se ha compartido. Para ello cada uno subrayó el tipo de adjetivos que utilizó para calificar el ser y el que hacer del maestro. Se emplearon varios colores para distinguir los distintos tipos de adjetivos usados.
4. En pequeños grupos se pusieron en común:

¿Cuáles son las diversas formas que entendemos, la función del maestro?

¿Qué tipo de objetivo hemos utilizado para referirnos al magistrado?

¿Cuáles son afirmaciones derivadas de la propia experiencia?

5. Para terminar se logró hacer un primer intento por identificar tendencias y diferencias en cuanto a las imágenes del maestro que nos hemos formado.

4) LA PROFESIÓN DOCENTE EN LA BALANZA

Objetivos. Valorar el grado de aprecio que actualmente cada uno tiene por la profesión docente y los motivos que han contribuido al fortalecer o debilitarlo.

Contenidos. Valoración personal sobre la profesión de maestro.

Materiales. Una cartulina con un dibujo de una balanza por cada equipo, fichas, hojas y lápices.

Desarrollo:

1. Se formaron equipos, cada uno de los cuales tuvo varias fichas que se repartieron entre participantes y una balanza.
2. Individualmente, cada maestro escribió lo que le ha implicado dedicarse a su profesión, por ejemplo, “he renunciado a ganar más dinero”, he tenido que dejar encargados a mis hijos desde pequeños” etc., y lo que para él representa ser maestro, lo que vale y aprecia de su profesión, por ejemplo, “me he sentido satisfecho cuando he logrado sacar los grupos adelante”, “me siento muy bien cuando veo alguno de los que fueron mis alumnos ocupar un puesto importante”, “me gusta estar con niños, enseñándoles”.

3. Por turnos, cada uno fue diciendo lo que le ha implicado dedicarse a su profesión y a cada motivo, según su importancia, se le asignó un número de fichas que colocó en un lado de la balanza (a algunas renuncia consideradas poco importantes se le asignó una o dos fichas, a otras de mayor peso, más fichas).
4. Al terminar de compartir lo que ha representado el ser maestro, el mismo maestro asignó, para el otro lado de la balanza, lo que para él representó en este momento ser maestro, lo que vale y lo que aprecia su profesión.

El equilibrio o desequilibrio en forma de uno de los lados de la balanza, quedó así representado.

5. Toca el turno al que sigue y así hasta terminar.

Al finalizar, en cada lado de la balanza quedaron todas las fichas que pusieron los participantes. Esto permitió visualizar de qué lado se inclinó la balanza: si las renuncias pesaron más que el aprecio por la profesión o al contrario.

6. Se trató de poner un común cómo explicaron el hecho de que se dé esta situación de valoración de la profesión.
7. Por último fue interesante responder: ¿de qué manera creemos que en la vida diaria de nuestro trabajo se manifiesta el grado de aprecio que tenemos por nuestra profesión?

5) ¿CÓMO LLEGAMOS A CONOCER?

Objetivo. Reflexionar sobre las distintas formas de adquirir el conocimiento.

Contenido. Distintos tipos de conocimientos y las formas de acceder a ellos.

Materiales. Papelógrafos y plumones

Desarrollo:

1. Individualmente, cada maestro hizo un listado de diferentes conocimientos que ha adquirido al paso del tiempo.
2. Cada maestro clasificó los conocimientos de acuerdo con la forma en que llegó a ellos.
3. En pequeños grupos reflexionaron sobre:
 - Los distintos tipos de conocimientos y formas de conocer que resultaron de su ejercicio individual.
 - La conveniencia de aplicar cada uno de esas formas en el ámbito escolar.
 - Las formas más adecuadas para proporcionar el acceso a los conocimientos que se imparten en la escuela.
 - En sesión plenaria, compartieron sus conclusiones y reflexionaron sobre la importancia de variar y combinar diferentes formas de acceso al conocimiento.

6) EL DIAGRAMA DEL ÁRBOL

Objetivo. Analizar los distintos elementos (sociales, económicos, didácticos, institucionales, personales, etc.) que están en la base de la situación y determinan su existencia.

Material. Diagrama del árbol, hojas de rotafolio y marcadores.

Desarrollo: El diagrama se utiliza de la siguiente manera.

1. En el tronco se escribió la situación educativa que se deseó mejorar.
2. En cada una de las raíces se escribieron las causas. Cuanto más cerca se encontraron del tronco, más evidente eran; cuanto más alejadas del tronco, más profundas eran.

3. En cada una de las hojas se escribió las consecuencias. Cuanto más cerca estaba la hoja del tronco, más directa era; cuanto más alejada, más indirecta.
4. Una vez completado el diagrama, se revisó en grupo, tratando de formular con la mayor claridad posible las causas y consecuencias, del problema, ya que éstas nos dieron la pauta para buscar las soluciones. Fue recomendable escribirlas en un rotafolio, para que se puedan usar en el momento oportuno.

7) LO MÁS DIFÍCIL NO SON LOS PROBLEMAS SINO LA MANERA DE SOLUCIONARLOS. MANEJO DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA.

Propósitos:

- Identificar los principales tipos de conflictos que se presentan en la escuela.
- Analizar la forma en que acostumbramos hacer frente a los conflictos.
- Reconocer las consecuencias de dicho manejo.

Contenido. Manejo de conflictos en la escuela.

Materiales. Texto para lectura, carpetas personales, plumas.

Desarrollo:

1. Se formaron grupos pequeños. A cada uno se les entregó un ejemplar del material de lectura.
2. Se leyeron en voz alta los tres casos y con continúo con el texto.
3. Cada equipo analiza los tres ejemplos tratando de identificar la manera cómo se afrontó en cada caso el conflicto.

4. Se reflexionó sobre las consecuencias que tienen estas distintas formas de manejo, el conflicto en el clima institucional.
5. Para cerrar, se preguntó: en nuestra escuela, ¿Cómo acostumbramos hacer frente a los conflictos que se presentan?
6. Se compartió en plenaria lo analizado sobre los casos y las reflexiones sobre la última pregunta.

8) PLIEGO PETITORIO AL MAESTRO

Objetivos. Facilitar una visión de conjunto sobre lo que esperan nuestros alumnos de nosotros.

Contenido. Los cambios que nos pedirían nuestros alumnos en relación con nuestras actitudes, el método de enseñanza, nuestra relación con las autoridades, etcétera.

Materiales. Hojas de rotafolio y marcadores.

Desarrollo:

1. En pequeños grupos se discutió acerca de lo que nos piden nuestros alumnos, qué cambiáramos para que ellos aprendieran mejor y estuvieran más felices en la escuela.
2. Se elaboró el pliego petitorio en hojas de rotafolio.
3. En reunión plenaria se leyeron los pliegos, se comentó su viabilidad y se jerarquizaron las peticiones de acuerdo con su impacto en el aprendizaje escolar.

3.5 VIABILIDAD

El compromiso sería una palabra hueca, una abstracción, si no involucra la decisión lúcida y profunda de quien lo asume. Si no se diera en el marco de lo concreto.

(Paulo Freire)

Consideremos que el proyecto tuvo viabilidad para llevarse a cabo, en el “Jardín de Niños Arcoíris”, debido a la falta de formación profesional y la ausencia de autonomía es un problema real y actual que está obstaculizando la práctica de las educadoras de esta institución.

La profesionalidad, entendida como un proceso en el que el profesor en formación o en servicio, conquista los elementos teóricos y metodológicos para que su actividad pueda trascender, al pasar de un mero productor de viejos esquemas, ejecutor o transmisor del conocimiento, a ser un maestro generador, con autonomía, creativo e innovador de su práctica docente, un sujeto analítico, reflexivo, crítico y autocrítico, incidiendo con ello a la transformación de su realidad.

Por otro lado, deseamos enfatizar que este proyecto tuvo disponibilidad para efectuarse en la institución, en el sentido de no interferir en las demás actividades de las educadoras, ni tampoco demandó un tiempo extra después de las clases para su concreción, se realizó únicamente en las juntas técnicas, ya que se concedió un horario especial destinado para el taller.

Resultó posible concretar el proyecto, ya que los directivos de la institución nos ofrecieron su apoyo para realizarlo, en cuestión de brindarnos y ayudarnos con algunos recursos.

Es importante mencionar que los recursos materiales para las actividades no fueron muy costosos, ya que contábamos con la mayor parte de ellos.

Ahora bien, hoy en día, se habla de elevar la calidad educativa, transformar a las instituciones escolares, el proyecto contemplado como una estrategia de la formación profesional y permanente, sustenta los procesos escolares, promover y lograr la motivación de los actores educativos, resulta viable, siempre y cuando se asuma como un compromiso colectivo y se considere como la oportunidad de articularlo a la vida de la escuela, los acontecimientos de cada día, las situaciones problemáticas, las urgencias, la participación de los distintos actores, en un todo coherente que necesariamente conducirá a una autorevaloración y reformulación de nuestra actividad docente.

Una especificación importante de mencionar, es que consideramos que el proyecto tiene transcendencia para difundirse al personal de preescolar de otros planteles, con clara intención de promover la formación profesional y permanente.

Por lo tanto, si lo consideramos viable, el proyecto puede ser la “punta de lanza” en la transformación de nuestras escuelas, si los maestros actuamos con responsabilidad y compromiso, si tomamos la dirección de esta apertura en la participación en nuestros propios planteles, promoviendo prácticas educativas acordes con las características y necesidades específicas de nuestros alumnos.

3.6 APLICACIÓN, SEGUIMIENTOS Y EVALUACIÓN

El que quiere hacer algo encontrará un medio; el que no encontrará una excusa.

(Stephen Dolley)

Nuestra alternativa contó con el diseño del taller “ESPACIO DE REFLEXION”, el cual se realizó en el “Jardín de Niños Arcoíris”.

La alternativa consistió en la creación del taller, con la finalidad de generar un espacio donde las educadoras pudieran reflexionar, vivenciar y conceptualizar como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Por tal motivo es fue instrumento pedagógico de abordaje del docente, del conocimiento, de la realidad, tomando como eje fundamental la acción protagónica individual y colectiva.

El taller representó un nuevo estilo de encuentro, que abrió el camino del auto-aprendizaje del desarrollo del potencial creativo. El taller se convirtió en un lugar de vínculo, de participación, comunicación, y por ende, en un espacio de producción social de conocimientos.

La base de nuestro taller, fue la de trabajar con una metodología diferente a otros talleres, es decir, bajo la Investigación-Acción-Participativa, ya que a partir de su propia realidad las maestras intentaron contribuir a la solución de problemas, cambiar y mejorar las prácticas educativas, parte de la práctica de la realidad situacional de los que en ella están implicados construyendo y reconstruyendo significados, teniendo el fin de crear conocimiento colectivo para la acción colectiva, se orientó hacia la generación de procesos de reflexión crítica, que implicó la transformación de supuestos, marcos de referencia, puntos de vista actitudes y conductas.

Si efectuamos un balance y contrastamos lo que aplicamos con lo que planeamos podemos decir que durante el proceso, surgieron algunas discrepancias entre una y la otra, por lo tanto, se tuvieron que hacer ciertas adecuaciones o pequeñas modificaciones, que consideramos en su momento conveniente rediseñarlas y adaptarlas.

Igualmente existieron simples imprevistos que atendimos, esto con la firme intención de dar prioridad a los intereses de las maestras, pero siempre tratando de relacionarlos con el taller, lo cual dio un giro interesante a lo planeado, pero sin desviar la finalidad principal del taller.

Por lo tanto, no nos vimos ante la imperiosa necesidad de cambiar totalmente o de posponer dichas acciones. Por el contrario, las ajustamos y reacomodamos; las actividades propuestas tuvieron respuestas sorprendentes y generosas. En las evaluaciones realizadas al taller, las profesoras manifestaron la inquietud y la necesidad de ampliar las horas del taller o de proponer otro día para continuar con él.

Aún cuando los contenidos, las reflexiones y los comentarios que quedaron inconclusos en las reuniones, se lograron enriquecer en las sesiones posteriores, esto sólo con objetivo de dar mayor profundidad.

Las profesoras demandaron más tiempo para comentar o intercambiar sus experiencias e inquietudes con las compañeras. Por lo que se dialogó con la institución para ampliar el horario. Pues para nosotras resultó fundamental ser flexibles con la planeación, escuchar, atender las peticiones y dudas, además de tomar en cuenta las sugerencias que aparecieron en el proceso para el mejoramiento y funcionalidad del taller (feed-back, rediseño).

Las peticiones de nuestras compañeras fueron realmente sorprendentes, porque anteriormente la institución había convocado a las profesoras a

participar en curso o talleres en horas fuera de clase y sólo algunas asistían, mencionando varios motivos, entre ellos, la falta de tiempo, por distancias retiradas o en casos más extremos comentaban que no se presentaban porque se aburrían, ya que para ellas siempre les resultaban bastante tediosos.

Debido a ello, se consideraron dichas respuestas de las profesoras durante el diseño del taller, pero también se tomó en cuenta las disposiciones de la institución, por lo que se llegó al acuerdo de que únicamente se realizara sólo una vez al mes durante la junta técnica y que durara dos horas.

Igualmente en el momento que se pensó el plan de acción se concibió de manera congruente y realizable. Para nosotras organizar y planear actividades acordes a la realidad, a las circunstancias innegables de la institución, las cuales se permean en la práctica, representó un instrumento o recurso que nos dio seguridad y confianza, en el sentido de que nos permitió seguir una línea coherente y continua, enlazando fundamentos teóricos, contenidos y actividades, con la disponibilidad de adaptarse a la situación requerida.

Por lo que, como ya lo hemos mencionado, la mayoría de las actividades propuestas y los objetivos se lograron concretar dentro de lo esperado, ya que estuvieron al alcance de las posibilidades que brindó la institución y especialmente porque fueron pensadas dentro de los intereses o de necesidades de las educadoras.

Con ello, se alcanzó a comprobar que los logros que se obtuvieron y el hecho de que no existiera un gran desfase entre lo planeado y lo aplicado, se debió en gran parte a que cuando se inició el proyecto y se planearon dichas acciones, se partió principalmente del diagnóstico pedagógico, del contexto y de la escuela, además de tomar en cuenta el nivel académico de las profesoras, sus conocimientos previos, necesidades y sus principales preocupaciones; a partir de investigar e indagar sobre sus intereses personales y colectivos.

Después de un largo proceso que realizamos para investigar la práctica docente propia y la de las profesoras; consultar múltiples libros sobre la problemática por la que estaba atravesando la escuela, obtuvimos como diagnóstico; que la mayoría de las profesoras únicamente contaban con una formación técnica o inicial y requerían fortalecer su formación.

Gracias a los aspectos mencionados, los cuales fueron fundamentales en el diseño y además nos permitieron comprender la dinámica de la práctica docente desde el colectivo escolar, considerándose a las profesoras como agentes constructores de su propia realidad social.

Es decir, porque en el taller no solamente se abordó lo que planeamos, sino principalmente se generó una respuesta bilateral y horizontal, donde ellas también pospusieron, crearon, reinventaron nuevas formas de aprender y de construir, por ello el diseño de la propuesta quedó siempre abierto.

Consideramos que en este aspecto dentro del balance, se logró en gran parte gracias a que las profesoras expusieron sus ideas; sin embargo, manifestamos que en los dos primeros talleres, hubo cierta resistencia para compartir sus experiencias durante el taller, pero poco a poco se fue creando la suficiente confianza y posteriormente fueron ellas quienes solicitaron más tiempo; igualmente reflexionamos que un factor importante ha sido otorgar valor y reconocimiento por el otro.

Para el proyecto fue de gran aportación el hecho de que las profesoras se sintieran parte de él y que tuvieran la suficiente libertad de preguntar dentro y fuera del taller.

Por otro lado, deseamos comentar que más allá de la respuesta del taller, de lo planeado y concretado, el motivo es que rinda frutos, es decir, que lo analizado, reflexionado en el taller, se aplique en la realidad, en el aula; pero

principalmente se creó una consciencia docente en la mejora y en la recuperación de la práctica. Sin embargo, estuvimos conscientes de que durante el proyecto fueron surgiendo nuevas y diversas discrepancias, por lo que mantuvimos abierto el rediseño y las correcciones pertinentes como manifestación de que el proceso estaba vivo.

No queremos dejar de mencionar la importancia que tiene el valor colectivo, donde nos miramos todas a los ojos y fuimos todas iguales, también contó con la pasión y entrega que contagiamos al provocar el deseo militante por la formación profesional.

PROCESO DE EVALUACIÓN

Las “cosas” que se evalúan son útiles como soportes dinámicos para la reflexión y la acción, más que como productos estáticos con valor por sí mismos.

(Linda Darling-Hammond)

La evaluación del proceso aprendizaje y enseñanza debe considerarse como una actividad necesaria, en tanto que le aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que le permitirá la regulación y el conocimiento de los factores y problemas que llegan a promover o perturbar dicho proceso.

“**L**a evaluación tiene como finalidad seguir paso a paso los logros y el aprendizaje consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar las decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente”.¹¹⁷

Dentro del proceso de evaluación, se tomarán en cuenta: lista de cotejos para evaluar actitudes en el taller, portafolios, guías de evaluación y registro anecdótico.

La evaluación participativa de las actividades se realiza en colectivo para saber: cómo vamos analizando, hacia dónde vamos. La evaluación ofrece muchas posibilidades de utilización, tantas como líneas a los que se puede aplicar. Es posible evaluar desde cómo se ha sentido el grupo en el taller.

¹¹⁷ Casanova, María Antonia, (1998), *La evaluación educativa, Escuela Básica*, México, SEP/ Cooperación Española/SEP., Pág.70.

CAPÍTULO IV

4.1 INFORME FINAL

Debemos tener una actitud crítica ante todo, siempre es necesario adoptar una visión crítica. La de una persona que cuestiona, que duda, que investiga y que quiere iluminar la propia vida que vivimos. Somos seres históricos, navegamos en el tiempo, somos inacabados, y debemos estar en permanente proceso de búsqueda.

(Paulo Freire)

Una vez concluido el proceso de aplicación del taller-“Espacio de reflexión” en el “Jardín de Niños Arcoíris”.

Retomando que esta alternativa estuvo dirigida principalmente a las profesoras del nivel inicial, pues consideramos importante mencionar el papel significativo que tiene en la educación, es decir, lo dedicamos a todas aquellas maestras a cuyo cargo se encuentran los grupos de niñas y niños de nuestro país.

El tiempo de aplicación fue del 28 agosto del 2009 al 28 de mayo del 2010. En él participaron cinco profesoras pertenecientes al “Jardín de Niños Arcoíris” que voluntariamente se integraron al proyecto.

El propósito principal fue promover la reflexión entre las educadoras sobre la profesión docente y la formación permanente.

Este proyecto de acción docente constituyó el eje de la formación profesional. Fue impartido por las profesoras. Lourdes y Teresita Valverde Sanvicente y se realizó en nueve reuniones durante nueve meses.

Su organización, secuencia, contenidos y metodología, fueron estructuradas para dar oportunidad a las profesoras de participar en una experiencia formativa coherente con el modelo de colaboración que se quería promover.

Para garantizar la congruencia interna del mismo taller, se desarrolló en torno a estrategias metodológicas basadas en el diálogo, la reflexión conjunta, la escucha, el análisis colaborativo de problemas, en grupo, estudio de casos, debates, discusiones y general estrategias dirigidas a promover la formación profesional y permanente entre compañeras.

Por medio de los talleres se abrieron estos espacios de reflexión, discusión, intercambio de experiencias y diálogo entre las educadoras mediante la participación en colegiado, donde abordaron los temas de: la profesionalidad, la formación permanente y la autonomía en el ámbito educativo.

En lo referente a la creación del taller dentro de nuestra escuela, se informó en su debido tiempo a la institución sobre los espacios de reflexión.

Al principio del taller realizamos invitaciones y un boletín informativo para avisar a todas las compañeras, en los que se describían los objetivos y los fines del taller. Posteriormente se realizaron y colocaron una serie de carteles llamativos, alusivos al taller y a su cometido. En una cartulina grande dibujamos a un maestro que salía de una clase dando botes y llorando porque no podía soportar a sus alumnos; en este cartel se podía leer:

“¡Podemos colaborar contigo analizando tus necesidades y buscando soluciones!”.

- En otro cartel se ve a dos maestros hablando y uno decía al otro

“Si piensas que tus alumnos son importantes elige con quien compartir tus problemas”.

- Otro de ellos tiene un maestro que está haciendo malabarismos con los problemas de la clase. Peleas, agresiones, asignaturas, nombres de niños... y podemos leer:

“Los talleres te pueden ayudar”.

- Por último, realizamos uno en el que nos dibujábamos a nosotras mismas con una pancarta en la que se leía:

“Si quieres saber qué son los talleres “Espacios de reflexión y cómo participar en el proceso educativo, acude a la reunión que tendrá lugar el día..... En.....”.

ETAPA DE SENSIBILIZACIÓN

Se invitó a una reunión a todas las profesoras interesadas, donde de forma más exhaustiva se explicó el sentido y funcionamiento de este apoyo. A partir de ahí algunas compañeras se interesaron por el tema e hicieron sus demandas.

Durante esta fase, que abarca el primer bimestre, el taller estuvo enfocado a sensibilizar a las educadoras, gracias a este espacio se reflexionó, se compartieron experiencias en cuestión de formación, de práctica docente, así como también dialogaron ampliamente de cómo mejorar la calidad de su trabajo a través de la formación profesional, personal y colectiva, donde además, lograron expresarse libremente sobre sus necesidades, inquietudes como profesoras, convirtiéndose el taller en un lugar privilegiado en el que pudieron tratar estos temas con suficiente libertad y privacidad.

EL DESARROLLO

Durante la fase de desarrollo, en las reuniones del primer y segundo trimestre, hubo demandas educativas por parte de las profesoras. Cada uno de esas peticiones hacía referencia a una problemática concreta respecto a la formación docente.

Ya que durante el proceso hubo varias necesidades iniciales que se hicieron de forma simultánea, empezamos por la que a nuestro criterio parecía la más acuciante en ese momento. Trabajar en esas problemáticas nos sirvió de aprendizaje de lo que significa el proceso completo y real del análisis de problemas; además de intercambiar métodos específicos, también se convirtió en una importante contribución para tener acceso a otros materiales informativos y puntos de vista diferentes sobre la formación docente.

Deseamos hacer énfasis, de aquellos momentos iniciales, en las reuniones que hacíamos, los roles de cada profesor y cuando el proceso a seguir no estaba muy definido, con el tiempo lo fuimos mejorando y aclarando; resumiéndose en los siguientes puntos:

- Explicación por parte del profesor afectado, de la problemática, para la cual demandaba ayuda. Después el método ha sido casi siempre el mismo:
- Reflexión
- Análisis (Cuando el problema se refería a su formación) de la situación de éste, en su ámbito escolar, profesional y personal. Reflejando en ese análisis la parte más positiva de su actitud individual y grupal, y sus característica más relevantes dentro del contexto. Queremos constatar que aunque en la práctica hemos variado en nuestra manera de actuar,

este punto concreto de buscar lo positivo, para partir de una elevación de la autoestima, ha sido siempre el referente a la hora de tomar decisiones.

- Búsqueda y elección de métodos y estrategias para afrontar el problema. Acuerdos con el profesor.
- Seguimiento con calendario de reuniones para evaluar el proceso.

NUESTRA VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA.

Por lo tanto si tuviéramos que hacer un resumen para describir de que manera, durante este tiempo la puesta en marcha de los talleres que han llevado a cabo en nuestra escuela, diríamos que ha sido una puesta en marchas con pocos altibajos, que no se ha desarrollado como un proceso uniforme sino que hemos tenido etapas de demandas y búsqueda de soluciones.

La tabla muestra el análisis particular de la experiencia, que con las salvedades mencionadas, merece una valoración indudablemente positiva.

¿CÓMO HA INCIDIDO ESTA ALTERNATIVA?		
ALUMNO	PRÁCTICA DOCENTE	ESCUELA
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se ha establecido con más claridad los criterios de enseñanza-aprendizaje. ◆ Se da más importancia al proceso de aprendizaje que a los resultados 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se ayuda a cambiar las concepciones sobre la formación docente. ◆ Se analizan de manera más exhaustiva las relaciones entre maestro y alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se establecen criterios de relación con la institución. ◆ Adaptación a nuevas estructuras rompiendo la rigidez. ◆ Apertura al diálogo profesional.

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se valoran no sólo los procedimientos sino también las actitudes. ◆ Las problemáticas se estudian desde distintos puntos de vista. ◆ Mejoró la autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se ponen en práctica nuevas estrategias. ◆ Fomento de la colaboración y trabajo en grupo, entre profesores. ◆ Asumir un problema individual como algo grupal. ◆ Tolerancia ante opiniones contrapuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Saber mantener la capacidad de motivación durante todo el proyecto. ◆ Mejora la autonomía y la valoración profesional y personal del profesorado.
--	---	--

Como detalle interesante a tener en cuenta, es de destacar que las expectativas que se crearon en torno a este proyecto tenían que ver, no sólo con la formación profesional y continua, sino con otras cuestiones como la autonomía, trabajo colectivo (profesorado), etc. Así fue como las demandas planteadas entraban directamente en éstos dos campos. Hay que mencionar una característica común en estas demandas, y es que se trataba de cuestiones que no tenían un cauce claro o conocido para su resolución, o que éste no era suficiente para el demandante.

4.2 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Y al fin y al cabo actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito, es la única manera de probar que la realidad es transformable.

(Eduardo Galeano)

“LA CONCEPCIÓN QUE TIENEN LAS EDUCADORAS DEL JARDÍN DE NIÑOS ARCOÍRIS, A CERCA DE LA REFLEXIÓN DE SU PRÁCTICA DOCENTE”

Esta primera categoría presenta, el análisis y la interpretación de los talleres. “**ESPACIOS DE REFLEXIÓN**” llevados a cabo en el “Jardín de Niños Arcoíris” con la intención de mostrar los resultados obtenidos durante el desarrollo de la alternativa aplicada.

Esta fase se inicia mediante el análisis crítico de la información recopilada durante la aplicación de la alternativa.

La información de este campo es el resultado del análisis cualitativo y de contenido, de los datos recogidos durante las reuniones, en las que se indagó sobre las ideas concebidas por parte de las profesoras, acerca de las finalidades y funciones que cumple la reflexión en un momento en el que el trabajo en colectivo se enfatizó en la reflexión sobre la acción de la práctica docente.

La recopilación de datos se realizó con tres instrumentos (triangulación): diario, entrevista y cuestionario. Así mismo fue necesario jerarquizar los datos referidos, de manera que las respuestas se agruparan en los rangos obtenidos.

El período de recopilación corresponde a los dos primeros talleres, en los cuales participaron cinco profesoras del “Jardín de Niños Arcoíris”.

En esta categoría, la investigación pretendía obtener los siguientes datos:

- ❖ Conocimiento acerca de la reflexión.
- ❖ Reflexión de la práctica.
- ❖ Docentes reflexivos.

Destacar la importancia de la reflexión es lo que centra la reunión de nuestro colectivo, porque es precisamente en esta situación de intercambio donde aparecen con más viveza, los problemas que se originan en la voluntad (o en la resistencia) de (a) participar.

Este análisis parte de la concepción que poseen las educadoras del “Jardín de Niños Arcoíris” acerca de la reflexión, las cuales se basan principalmente en sus creencias o teorías implícitas que han adquirido, insinuando, que para ellas reflexionar “es pensar” pero, sólo acerca de lo que sucede dentro de su vida personal, de lo que acontece en su casa o en su familia y rara vez lo llegan a hacer, ya que para ellas, representa una pérdida de tiempo en algo trivial.

“...Pues para mí reflexionar es una pérdida de tiempo, ya que no tengo tiempo para estar haciendo eso, tengo muchos niños y los debo atender”.

(Educadora 1)

“Creo que reflexionar es pensar lo que hice durante el día en mi casa. Francamente no me pongo a pensar lo que pasa en el salón de clases ya que saliendo del trabajo todo lo olvido y me oriento en mi familia que es lo más importante.”

(Educadora 2)

“...reflexionar es aprender sobre lo que estás haciendo, entonces, es otra manera de aprender a tener más recursos y a tener más ideas de cómo cambiar algunas cosas de mí”

(Educadora 3

“...si hago una actividad bien, siempre me centro en eso, yo no sé por qué, pero no me concentro en las que me han salido mal, voy para casa, y no reflexiono sobre ellas, es que para mí sería como un fracaso; sin embargo,”

(Educadora 4)

Las educadoras construyeron una connotación negativa en relación a la reflexión. Es posible hallar indicios de una percepción desvalorizante de su profesión. Otra de las opciones que refleja la acepción negativa, es la expresión de las limitadas expectativas a cerca de la necesidad de formación docente, la cual se plasma en la falta de iniciativa, creatividad e innovación en su práctica docente.

Al adentrándonos en el análisis, se puede mencionar que las maestras aún no poseen una definición clara de qué es reflexionar, para ellas su significado es ambiguo, pero, algo aún más trascendental, es que no comprenden cuál es su finalidad y por ende, no entienden del todo, por qué se debe ligar con su práctica docente.

De hecho algunas maestras desconocen el tema o confunden el término; es decir, su significado no concuerda del todo con nuestros intereses. Por otro lado, la mayoría desconoce a los autores que se nombraron durante el taller, les resultan completamente ajenos, debido a que durante el transcurso de su formación y su trayectoria docente, este término ni siquiera se había abordado o utilizado.

Antes de continuar con nuestro análisis, es indispensable que definamos qué se entiende por reflexión, para Freire, “reflexión es sinónimo de concientización, entendida ésta como el proceso a través del cual la conciencia pasa de un estado ingenuo a un estado crítico, reflexión como un elemento insoluble de la acción”. Es “un proceso humano que se instaura precisamente cuando la conciencia se vuelve reflexible. Es un acercamiento crítico al mundo, en cuanto objeto de búsqueda, de crítica para develarlo en su razón de ser”.¹¹⁸

La reflexión se concibe como una herramienta para sensibilizarse, adquirir conciencia, identificar, entender o profundizar en las causas y circunstancias que subyacen en las situaciones didácticas fundamentalmente en las que se detecta alguna deficiencia o situación que percibe como mejorable.

Por su parte Pérez Gómez menciona que: “El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico”.¹¹⁹

En cuanto a reflexionar sobre su práctica y experiencias, se puede observar que comúnmente no lo hacen, porque no entienden el fin, para ellas, sólo es importante el hecho de cumplir con un programa, por eso, no les preocupa el qué y el cómo del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de que las profesoras se escuden constantemente en sus ideologías y concepciones tradicionalistas, dejando entrever que cumplir con un currículum establecido es lo primordial para ellas.

En vista de lo mencionado, podemos decir que las maestras no reflexionan sobre las acciones que realizan en el aula, no hacen una autocrítica

¹¹⁸ Freire, P., (1987), *Educación y cambio*, Buenos Aires, Búsqueda, Pág. 45.

¹¹⁹ Pérez Gómez, A., (1984), *El pensamiento del Profesor, vínculo entre la teoría y la práctica*, Madrid, M.E.C.

de su trabajo cotidiano, ni de las dificultades que van surgiendo. Concretamente en lo que concierne al acto reflexivo, es decir, no se preguntan acerca de lo que sucede en el aula. Actúan de manera mecanizada, rutinaria, debido a que no se han detenido por un solo instante a cuestionarse si lo que hacen está bien. Al respecto señala Perrenoud reflexionar es preguntarse lo que va a pasar, lo que podemos hacer, cuál es la mejor táctica.

Por esta razón, el trabajo docente es sometido a mayores procesos de racionalización y control, ya sea justificado en términos de ayuda ante la incapacidad, o en términos de vigilancia para su cumplimiento profesional.

Deseamos hacer énfasis en lo antes mencionado, porque visiblemente se puede distinguir que las profesoras han asumido incondicionalmente el rol de ejecutoras, sólo sus acciones obedecen a la institución y al cumplimiento del programa, convirtiéndose en transmisoras de conocimientos, lo señalado responde a la falta de reflexión dentro de su aula, consideramos que al estar todo organizado, no hay motivo para que ellas se preocupen por lo que se hace, por lo tanto acaban desconectándose de su práctica.

Por lo que se puede señalar que al desconocer su papel como docentes reflexivas, las separa de su práctica y sólo se quedan en un plano superficial, en otras palabras, únicamente cumplen o ejecutan órdenes encomendadas por parte de la institución, de esta manera se puede decir que las maestras no se pueden considerar ellas mismas como profesionales reflexivas, debido a que han trabajado únicamente bajo órdenes, desentendiéndose de lo que ocurre en su aula, en su contexto.

Su práctica está enfocada a lo institucional, se ha perdido su protagonismo docente. Listón y Zechner, entienden que a través de la reflexión, y de la cooperación los profesores pueden y deben implicarse en investigaciones sistemáticas y rigurosas sobre su práctica y las circunstancias

que la condicionan, produciendo conocimiento. Pérez Gómez considera que en el proceso de formación, aprender a investigar investigando su propia práctica es el principio más relevante.

Por otro lado, se puede comprobar que las instituciones dedicadas a la formación docente, se basan únicamente en la adquisición exclusiva de conocimientos, destrezas, técnicas, dejando a un lado la reflexión, pero hay que tener en cuenta que la práctica docente va más allá del dominio de dichas materias, por lo que al enfrentarnos ante la realidad surge un gran abismo entre lo que sabemos y lo que hacemos, encontrando infinidad de obstáculos que nos limitan.

El aprendizaje profesional del enseñante, que supone un profundo cambio de perspectiva desde el conocimiento inicial y escasamente elaborado, al conocimiento profesional, articulado y compartido, requiere del docente en ciernes, para que se produzca auténticamente, una labor intensa de poner en cuestión concepciones previas, elaboración personal de experiencias y conocimientos a los que es expuesto, indagación en motivos y análisis de consecuencias, problematización de situaciones asumidas como naturales, etc.

En principio, los programas de formación docente deberían estar comprometidos con el cuestionamiento permanente requerido para la mejora docente, tienen ante sí el reto de generar la necesidad de adoptar una disposición reflexiva ante los fenómenos educativos y la responsabilidad de constatar llegado el momento, el grado en que los docentes en ciernes han asimilado ideas relacionadas con el valor, las necesidades, los beneficios, etc., de asumir la postura reflexiva.

Algo que llamó nuestra atención, fue que las maestras durante el taller, al no saber cómo responder acerca de la reflexión, se desconcertaron rápidamente ante la preocupación que les producía desconocer sobre el tema,

con lo cual surgió una confrontación de sus saberes. Sin embargo, ignoran que al inquietarse por no saber qué contestar, han iniciado su propio acto de reflexión, sin que ni siquiera ellas mismas se percataran.

Consideramos que empieza el acto de reflexionar para los docentes, cuando se enfrentan con alguna dificultad, algún incidente o una experiencia que no puede resolverse de manera empírica.

“ si no reflexionas, simplemente lo que estás haciendo es poner en práctica tus conocimientos, pero no te estás preparando para el trabajo en sí que tienes que hacer”.

(Educadora 4)

“...Todavía, yo estoy como todavía... bloqueada, muchas veces al enfrentarme a las clases, digo, a ver cómo hago para que estos niños se enteren, porque hay un grupo que siempre se entera, hay un grupo que está distraído, y yo no sé qué hacer para que todo el mundo esté atento. Pero, vaya, yo normalmente, después de cada clase, pienso, a ver, o sea, reflexiona O, [] cómo puedo intentar hacerlo de otro modo...”

(Educadora 3)

La reflexión se realiza antes y después de la acción (lo que Schön llama sobre la acción) y, hasta cierto punto, durante la acción; con este planteamiento se pretende que aprendan a interpretar, comprender y reflexionar sobre su labor.

Con esto también corroboramos la necesidad de que las maestras se vuelvan más conscientes y reflexionen sobre práctica docente, analicen sus acciones, decisiones, como medio del desarrollo docente.

Reflexionar sobre nuestra práctica docente, también nos permite ver cómo estamos trabajando con los niños, cómo es nuestra relación con los compañeros de trabajo y padres de familia; pues a veces no nos damos cuenta que cometemos errores, para nosotros es difícil aceptar y corregir. Así como darnos cuenta de que los conocimientos que tenemos no son los suficientes para trabajar con los niños y en este sentido como profesionales debemos estar abiertos a sugerencias y a recibir ayuda de otros compañeros, que nos permitan mejorar.

Abordar la reflexión representó desde nuestro punto de vista el primer paso para lograr nuestro objetivo, reflexionar y analizar constantemente lo que hacemos transformarse como docentes profesionales, ya que a partir de la reflexión de la práctica, se sensibiliza y se concientiza a las profesoras, para que mejoren su práctica docente y se formen permanentemente. Donald A Schön enfatiza la importancia de los profesionales reflexivos como maestros que definen y redefinen los problemas. De acuerdo con él, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción son los mecanismos que utilizan los profesionales reflexivos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias.

Del mismo modo se puede comentar que las profesoras durante los primeros talleres no expresaron fácilmente sus experiencias vividas, con lo que inferimos que hay cierto temor a enfrentarlas o a reflexionar sobre lo sucedido, sin embargo, últimamente hemos notado mayor disposición e interés por hacerlo, también comprendemos que están en un proceso de cambio en cuanto a sus concepciones y perspectivas, el cual ha sido paulatino.

Según Schön, mientras los profesionales continúan reflexionando sobre la acción y aprendiendo de la práctica; el proceso de reflexión pasa por etapas de apreciación, acción y reapreciación.

“Los profesionales interpretan y aprecian sus experiencias a través de los diferentes conjuntos de valores, conocimientos, teoría y prácticas que ya han adquirido, Schön llama a estos conjuntos ‘los sistemas apreciativos’ ”.¹²⁰

Consideramos que para que se logró un verdadero cambio, se debe respetar el proceso en particular de cada maestra y tomar en cuenta los factores institucionales, contextuales, lo cultural, lo social y lo político, al respecto menciona Irene Alfiz “No se trata de que necesariamente haya que descartar ni cambiar todo, ya que esto implicaría desconocer que los actores de la escuela tienen internalizada una serie de ideas acerca de los distintos roles a través de una historia; significa desconocer que ningún cambio va por buen camino si no tiene en cuenta las transiciones y los contextos culturales en que se inserta, y que como las carreras docentes pueden tener componentes discutibles hoy, son también y han sido, protección para el ejercicio del rol en contextos turbulentos”.¹²¹

Actualmente el ver el proceso de transición y escuchar a las maestras cómo hablan y expresan lo que sucede en su aula, revela como se está internalizando en ellas la reflexión, sin que aún no haya la necesidad de que mencionen la palabra reflexión, para darse cuenta de que muestran un mayor interés por sus alumnos o al investigar sobre algún tema.

Pero lo más importante es que se está originando, al haber muestras de disponibilidad para lograrlo, a partir del segundo taller, consideramos que las aulas y las maestras ya no son las mismas, aunque el cambio sea mínimo.

Lo que también se muestra es que a las profesoras no les preocupa tanto el saber más sobre la enseñanza, sino como mejorar su práctica.

¹²⁰ Schön. Donald, A, (1992), *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

¹²¹ Alfiz Irene, (1996), *El proyecto Educativo Institucional. Propuesta para un diseño colectivo*, Argentina, Aique.

Es necesario que reflexionen las maestras para que recuperen su labor y se confronten con su práctica, ya que la reflexión facilita el retorno sobre sí mismo, tan necesario en la formación. Retorno que, al decir Filloux, contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre sí mismo, pero que sólo puede hacerse con la medición del otro, en la intersubjetividad.

Para Kemmis reflexionar críticamente significa colocarse en el contexto de una acción, en la historia de la situación, participar en una actividad social y tomar postura ante los problemas. Significa explorar la naturaleza social e histórica, tanto de nuestra relación como actores en las prácticas institucionalizadas de la educación, como de la relación entre nuestro pensamiento y nuestra educativa.

Por lo tanto, nos referimos a la disponibilidad y competencias que deben desarrollar las educadoras en formación. Dewey definía la acción reflexiva como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias a las que se conduce. Según Dewey, la reflexión no consiste en un conjunto de pasos o procedimientos específicos que hayan de seguir los profesores. Es, en cambio, una forma de afrontar y responder a los problemas, una manera de ser como maestro. La acción reflexiva constituye también un proceso más amplio que el de la solución lógica y racional de problemas. La reflexión implica intuición y pasión, no es algo que pueda acotarse de manera precisa y enseñarse como un conjunto de técnicas para uso de los maestros.

“LOS SABERES DOCENTES, QUE POSEEN LAS EDUCADORAS DEL JARDÍN DE NIÑOS ARCOÍRIS”

En esta segunda categoría se presenta, el análisis y la interpretación de la información que recopilamos a través del taller - “**ESPACIO DE REFLEXIÓN**” efectuado en el “Jardín de Niños Arcoíris”, en los meses de octubre, noviembre y diciembre.

La importancia que significa el taller y que se le ha conferido a la formación profesional, nos remitió a la necesidad de revisar y reflexionar sobre los saberes que las educadoras tienen, en el campo de la práctica y del conocimiento.

Esto con la finalidad de presentar la información obtenida durante la aplicación de la alternativa, en este análisis nuestros instrumentos de investigación principales fueron: una guía de autoanálisis y una entrevista cuyas preguntas se les plantearon a las cinco educadoras. El análisis del contenido fue mediante el método dialéctico, con el cual nos propusimos dar sentido a los datos recogidos.

Por lo que esta investigación respondió al propósito de permitir a las educadoras reflexionar, revisar y reconocer los saberes docentes que poseen, a través de identificar, recuperar, sistematizar y confrontar éstos.

De acuerdo a Tardif se puede definir el saber docente “como un saber plural, formado por una amalgama más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinar, curriculares y experienciales”.¹²²

¹²² Tardif Maurice, (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, España, Narcea.

Por lo que podemos indicar que la mayoría de las educadoras reconoció e identificó que ellas poseen y utilizan habitualmente los saberes docentes, que han acumulado en sus años de experiencia, adquiridos en la acción, en el día a día, es decir, son los saberes que las maestras se han apropiado y generan en la práctica cotidiana.

Todos estos aspectos que acabamos de mencionar, se ponen de manifiesto a través de las afirmaciones que hacen las educadoras:

“La mayoría de los saberes que poseo los formé a través de la experiencia, y algunos me los enseñaron cuando estudié para asistente educativa, pero actualmente estoy más en contacto con los que aprendí en la práctica, entre ellos, las técnicas, canciones, cuentos infantiles, manualidades, bailables e infinidad de destrezas para controlar a los alumnos, reconozco que éstos me han servido para trabajar con mi grupo. Además de que hoy en día sé cómo ser una buena maestra: también sé cómo debo tratar a mis alumnos y a los padres de familia, aparte de que sé observar cuando uno de mis alumnos está enfermo”.

(Educadora 1)

“Adquirí conocimientos docentes en la institución donde me preparé como educadora, pero también en las escuelas donde he laborado y con las compañeras con que las que he trabajado, ellas me han enseñado muchas cosas que ahora sé”.

(Educadora 2)

Con lo dicho, se puede apreciar claramente que cuando se habla de conocimiento docente, las educadoras no hacen referencia a la teoría sino a

sus saberes, creencias, valores, los cuales las han ayudado a suponer el hacer que un profesor realiza como docente, por lo tanto, de acuerdo como las educadoras han construido sus saberes, es la forma en que los han usado en la práctica.

Por lo mencionado podemos inferir, como en la práctica docente, las educadoras hacen uso de saberes conscientes e inconscientes. Es evidente que dichos saberes no se obtienen de forma aislada, sino que se aprenden de la experiencia y se comparten con otros docentes. En este sentido la acción educativa no es un mero hacer sino que supone una historia y una tradición, a partir de la cual se han fundado una serie de saberes (conceptos, creencias, supuestos y valores) que sirven a los profesores como soporte en su práctica docente.

Como podemos comprender, la división entre la teoría y la práctica está instalada en la escuela de forma pura: unos hacen en la escuela ejecutan, aplican y otros piensan en la escuela, intentan comprender, analizan, proyectan.

Por lo que Irene Alfiz dice: “la falta de teorías para sostener la práctica, la falta de ejercicio sobre la reflexión, sobre esa práctica, sus alcances, sus obstáculos, genera algunas consecuencias sobre las que es necesario detenerse a pensar:

- a) Se realizan propuestas sostenidas por base relativamente endebles y poco científicas, “hace años que se hace así”, a mí me enseñaron así y aprendí, “me lo dijeron en un curso”.
- b) El docente se va convencido de que es ejecutor y se ocupa de comprender cada vez menos el proceso total para pasar a repetir un esquema de actividades aparentemente desarticuladas,

realimentando la idea de que la teoría es “difícil” y mucho peor “el no está a la altura de comprenderla”.¹²³

Por otro lado, se puede decir que la práctica docente, por su conformación, es compleja e histórica, y concreta los saberes de los que se han apropiado los profesores durante su vida profesional.

Sin embargo, en ella también se traslucen expresiones espontáneas, que pueden ser inconscientes en la que más allá de la experiencia y de los fines preestablecidas se ponen en juego las apreciaciones y construcciones personales para resolver situaciones imprevistas, es decir, para dar respuestas artísticas ante la incertidumbre y el azar. Durante el proceso de apropiación, los maestros se confrontan con sus saberes, rechazan algunos e integran otros a su propia práctica y generan a su vez nuevos saberes al enfrentarse a la resolución de su trabajo en el aula.

Según las educadoras, creen que los saberes fundamentan toda su práctica docente, son los saberes que surgieron en la experiencia.

“muchas veces todo lo que hacemos en el aula es el resultado de los saberes que nacieron en la experiencia, son los que nos han servido para responder ante el programa de la institución o la mayoría de las veces nos guían para saber qué debemos hacer, por ello para mí, tienen gran valor todas las actividades que hemos aprendido a dominar en la práctica”.

(Educadora 3)

Sin embargo, no basta sólo con la experiencia. Cuantiosas veces la premura por resolver un problema nos hace actuar de tal forma, que lejos de

¹²³ Alfiz Irene, (1996), *El proyecto Educativo Institucional. Propuesta para un diseño colectivo*, Argentina, Aique.

solucionarlo, lo agrava más, aunque momentáneamente nos deshagamos de él. En algunas ocasiones la rutina en la que caemos al trabajar nos hace actuar de manera mecánica, sin pensar mucho en las consecuencias de lo que hacemos, simplemente, queremos salir del problema lo más pronto posible.

Pero los problemas educativos no se pueden resolver así, porque repercuten directamente en el desarrollo de nuestros alumnos, la actitud que adoptamos ante ellos se reflejará más tarde en su vida de jóvenes y adultos.

De igual forma, las maestras durante el taller narraron y describieron cuáles son los saberes docentes que ponen en práctica cuando trabajan con su grupo, comentando:

“Cuando trabajo con mis alumnos manejó más los conocimientos que aprendí en todos estos años que he trabajado como maestra, para mí, son más valiosas que los que adquirí durante mi formación para educadora, porque son los que utilizó día a día en mi clase, pues durante varios años, éstos son los que más me han servido para sacar adelante a mis alumnos”.

(Educadora 4)

Consideremos que para las educadoras el valor de su experiencia es grande. Su veracidad se demuestra cotidianamente: a través del tiempo han aprendido a conocer el bien y el mal, lo correcto e incorrecto, la inteligencia y la torpeza, en fin ante más experiencia más capacidad. Para valorar. Califican su experiencia de infalible y verídica, piensan que cuando cometen un error es porque no se basó en ellas.

Lamentablemente cuando el conocimiento que nace de la experiencia del profesor es puesto en tela de juicio, por la falta de uso de teoría y metodológica en su práctica cotidiana, carentes de formalización y sustento científico,

conlleva a la confusión del papel que éste desempeña, el cual en algunos casos, es concebido como un oficio más que desarrollan los sujetos a través de la práctica y que distanciado de procesos pedagógicos y reflexivos, tan sólo muestran la sabiduría del docente en la ejecución de su quehacer áulico.

Al respecto Gilles Ferry nos dice que estos docentes se encuentran en un nivel técnico. “Las técnicas son objeto de aprendizaje, muchas formaciones profesionales consisten en transmitir técnicas, es decir, en responder a la pregunta de cómo hacer aún para situaciones complejas.

Entonces es el nivel más técnico, el nivel de saber hacer que caracteriza un primer grado de conocimientos, de saber. Y estos saberes técnicos son saberes muy elaborados. Lo que se necesita para un aprendizaje, una buena capacitación en un oficio. Pero una gran parte de esa formación ocurre en el aula donde se presentan esquemas, se muestra cuáles son las diferentes operaciones y cuál es la secuencia de estas operaciones. Éste es el nivel donde se responde a la pregunta “cómo hacer”.¹²⁴

Lo anterior se sustenta en la afirmación de Luis Villoro el cual considera que el conocimiento del profesor es más sabiduría que ciencia, dado que el docente en mínimas ocasiones busca la explicación a los fenómenos que se generan en las aulas, más bien se interesa por la comprensión de los mismos y su actuar inmediato para la resolución de ellos, por tanto, el autor conceptualiza a la sabiduría como “conocimientos personales y en creencias más o menos razonables y fundadas”.¹²⁵

Con lo que podemos concretar que las educadoras desempeñan su práctica cotidiana a través de los saberes y conocimientos prácticos que se fueron acumulando a través de la experiencia. Las educadoras saben del alumno, de los procesos de enseñanza–aprendizaje, no porque lo investigaron

¹²⁴ Gilles, Ferry, (1997), *La pedagogía de la formación*, Argentina, Novedades Educativas, Pág. 77.

¹²⁵ Villoro, Luis, (2008), *Creer, saber, conocer*, México, Siglo XXI Editores, Pág. 148.

con sólidos marcos teóricos y metodológicos, por el contrario, su saber es producto de su experiencia. Seguramente en su experiencia existen fragmentos sueltos e incoherentes de teorías psicológicas, pedagógicas, pero no son recuerdos del saber profesional los que les permiten saber cómo y a quién va educar.

Es decir, las educadoras sustituyen el conocimiento con su experiencia, en ésta dominan modelos, los cuales a su vez representan supuestos comportamientos idealizados por su experiencia. Entre docente y docente existen semejanzas en los modelos que construyen, esto es posible porque los profesores poseen la ideología que les permite estereotipar los comportamientos.

El docente distingue, clasifica y jerarquiza los comportamientos orientados por su experiencia. Por esta razón la experiencia docente es muy valorada, generalmente es aceptado que ante más experiencia más capacidad para conocer a los alumnos. Sin embargo, la experiencia docente, por más capacidad que haya desarrollado para valorar los comportamientos, lo que percibe son supuestos comportamientos; comportamientos reales pero falsos, concretos y alienados. No percibe fantasías sino comportamientos que él mismo colabora a formar.

Igualmente es importante enfatizar que durante la reunión del taller, las reflexiones revelan ciertas preocupaciones por parte de algunas educadoras por aprender nuevas experiencias mencionando:

“A pesar que tengo mucha experiencia, me cuesta trabajo enseñarles a mis alumnos nuevos temas y actividades como lo hacen otras compañeras, por eso participo en el taller para formarme y a prender”.

(Educadora 5)

Desde nuestro punto de vista es importante aunque los profesores utilicen diferentes saberes, esa utilización se dan en función de su trabajo y de las situaciones, condicionamientos y recursos ligados a esa responsabilidad. En suma, el saber está al servicio del trabajo. Esto significa que las relaciones de los docentes con los saberes no son nunca unas relaciones estrictamente cognitivas; son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas.

Sin embargo, si asumimos el razonamiento de que los docentes son actores competentes, sujetos activos, deberemos admitir que su práctica no es sólo un espacio de aplicación de saberes provenientes de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica. En otras palabras, el trabajo del profesorado debe considerarse como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes y, por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente. Esta perspectiva equivale a hacer del maestro un sujeto de conocimientos, un actor que desarrolla y posee siempre teorías, conocimientos y saberes de su propia acción.

Lo anterior lo confirma Ferry al decir: “podemos empezar realmente a hablar de teorización, de teoría. ¿Por qué? Porque no se trata de reproducir de manera idéntica recorridos o desarrollos que puedo haber practicado anteriormente sino que va a pensar, a reflexionar sobre el sentido de estos trayectos, de estos desarrollos. Para tratar de descifrar estos desarrollos y estos recorridos a producir, va a tratar de buscar cómo poner la máxima distancia, cómo despegarse de su acción a través de algún tipo de mediación. El encuentro con colegas, el intercambio de experiencias, la lectura de libros, no sólo técnicos, sino de aquéllos que lo lleven a la reflexión psicológica, a la

significación social y política de su acción son formas posibles de medición. Ahí realmente nos encontramos en un proceso de teorización”.¹²⁶

Podríamos decir que para convertirse en un formador a la vez responsable, experto, consciente, este desvío, que pasa por conocimientos cada vez más elaborados, es indispensable.

Se podría decir que es a través de incluir estas mediaciones que se supera el transmitir modelo, modelos de saber hacer. Seguramente es importante conocerlos, identificarlos y compararlos, pero el recorrido de educador va a consistir en ir más allá, en elaborar una problemática entendiendo por ella un conjunto de preguntas que abren puertas diferentes y que obligan de manera permanente a inventar nuevas soluciones para nuevas situaciones en las que uno está inmerso.

Schön habla de “prácticos reflexivos, es decir el práctico que tiene esta capacidad de pensar, de reflexionar sobre su acción en todos sus aspectos, y no sólo en los técnicos sino también en los ideológicos sociales, psicológicos..., todo lo que está en juego en la complejidad de una realidad dada”.¹²⁷

¹²⁶ Gilles, Ferry, (1997), *La pedagogía de la formación*, Argentina, Novedades Educativas, Pág.80.

¹²⁷ Schön, D. A., (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires, Paidós.

“LAS IDEAS QUE POSEEN LAS EDUCADORAS DEL JARDÍN DE NIÑOS ARCOÍRIS, ACERCA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL”

En esta tercera categoría presentamos la explicación y el análisis de la información que reunimos en el taller “**ESPACIO DE REFLEXIÓN**”, realizados en el “Jardín de Niños Arcoíris”, en los meses de enero y febrero.

La finalidad que tuvo el taller en esta ocasión, fue la de considerar y reflexionar sobre las concepciones que tienen las educadoras acerca la formación profesional.

Presentamos la información obtenida durante la aplicación de la alternativa, en este análisis la fuente principal de la investigación fue: la observación y una entrevista que se efectuó a las cinco educadoras. Los instrumentos utilizados, revelan que las maestras tienen ideologías tradicionales o mezcladas acerca de la formación profesional,

Para Gilles Ferry la “formación es desarrollo personal...consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo... Hablar de formación implica hablar de formación profesional, de ponerse en condiciones de ejercer una práctica profesional”.¹²⁸

Por lo que podemos puntualizar que las educadoras tienen un esquema tradicional de lo que es la formación profesional, es aquél que establece, que se deben poseer conocimientos, habilidades y títulos especializados, que les permitan desempeñar con éxito en su profesión.

“Yo creo que la formación profesional. A ver...a ver... cómo te diría... es tener un título, ser competente en lo que haces, ser dedicado y comprometido, es manejar un

¹²⁸ Ferry, Gilles, (1997) *Acerca del Concepto de Formación* en, *La Formación de Formadores*. Buenos Aires. Novedades Educativas, Pág. 54.

exceso de disciplinas. Que son tan fundamentales para ser un profesional”.

(Educadora 1)

“De acuerdo a lo que me enseñaron y a mis concepciones, para mí la formación profesional, es el dominio integral teórico y práctico del niño, de su entorno y de la profesión docente. Como manejar el PEP”.

(Educadora 2)

“Formación profesional son los estudios profesionales universitarios o normalistas. Que poseemos para enseñar a los alumnos, así como relacionarse “profesionalmente” con los compañeros, los padres y otras instancias externas al jardín”.

(Educadora 3)

Desde esta perspectiva, podemos inferir que para las educadoras en cuanto a la formación profesional, predominan con mayor intensidad las concepciones tradicionales, las cuales se enfocan dentro de una visión universitaria normalista o en la acumulación de saberes pedagógicos que les permitan la adquisición de conocimientos y sabiduría.

Por lo tanto, podemos atrevernos a señalar que las educadoras, aún poseen una visión tradicional y reducida acerca de formarse sólo en universidades, sin embargo, la formación no es excepción de ello, implica reconocer que la producción del conocimiento no es propiedad exclusiva de las instituciones de enseñanza. Este tipo de reconocimiento rebasa los límites de una institución y su construcción requiere del proceso de confrontación con la “realidad”.

Esta búsqueda, en buena media deberá orientarse a una nueva concepción de lo que implica la formación profesional, no como aquella concebida llena de contenidos, sino una forma capaz de crear una lógica, con conocimientos básicos e indispensables para el desarrollo de una profesión, pero sobre todo, con una lógica que permita al futuro profesional una confrontación reflexiva, creativa ante las situaciones cambiantes y problemáticas que surjan en su contexto.

Para nosotras las maestras, se necesita ser un profesional reflexivo, base de la propuesta de Donald Schön, el cual reconoce la riqueza que encierran las prácticas. Dicha reflexión implica que el proceso de aprender se prolonga más allá de un periodo legalmente sancionado y/o legitimado, como lo es el recorrido escolar.

Por otro lado, existe la preocupación sobre la falta de conexión entre la idea de conocimiento profesional y aquellas competencias que se les demandan a los profesionales en el terreno de la realidad, deberíamos no sólo preguntarnos cómo hacer un mejor uso del conocimiento, sino qué se puede aprender a partir de un contexto específico caracterizado por su heterogeneidad, complejidad y cambio constante.

Sin embargo, las maestras también manifestaron su interés y tal vez la posibilidad de ingresar a cursar estudios de licenciatura, lo cual supone diversos motivos para que ellas deseen formarse, por ello expresaron que como parte de su proyecto de vida, pretenden buscar espacios para fortalecer su formación, ya sea en universidades o de preferencia continuar con los talleres que les ofrecemos esto con la finalidad de ser más constantes en su formación y no olvidar lo que están aprendiendo y construyendo en los talleres.

Dentro de estos espacios han ido encontrando respuestas y soluciones a sus problemáticas, esto responde a su interés y motivación por vivir la

experiencia y continuar dentro de los talleres para lograr recuperar el valor de su profesión.

En las respuestas de las maestras destaca la inquietud de aprender, como parte de su deseo de continuar formándose.

Por su parte Pasillas menciona de la idea de que: “la formación es un proceso de configuración personal, que implica el interés por alcanzar un modo de ser dentro de determinada práctica social para realizar un proyecto propio; el sujeto involucrado lo realiza activamente a través de distintas experiencias y mecanismos de aprendizaje y conocimiento, que se llevan a cabo en situaciones relacionales, en las que resulta fundamental la presencia de una idea reguladora”.¹²⁹

Al respecto resultan ilustrativos los siguientes testimonios:

“...requiero ingresar a la universidad para responder a la actualización, preparación constante y permanente, una formación especializada para analizar, recrear y transformar la práctica, manejar los conocimientos, superar el sentido común y la intuición, así como lograr un proceder científico y creativo...”.

(Educadora 1)

“...la licenciatura me dará la oportunidad de enriquecer mis conocimientos, ampliar expectativas en el área profesional, acercarme a la vanguardia de la labor docente, y poder contar con las herramientas necesarias para desempeñarme lo mejor posible...”.

(Educadora 4)

¹²⁹ Pasillas, M. A., (2002) *Condiciones institucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo*, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, pág. 86.

“Para mí, la licenciatura es la posibilidad de una mayor preparación, búsqueda de nuevas perspectivas y una visión más amplia sobre las posibilidades de una transformación”.

(Educadora 5)

Si bien las citas ponen énfasis en conformar proyectos de profesionalización, donde se observa que las docentes se preocupan por su preparación y desarrollo profesional, también es cierto que la aspiración apunta a considerar el mejoramiento. Tal vez porque las profesoras tienen muy presente, que el mejoramiento de la actividad profesional, debe ser a través de la revisión y renovación de conocimientos (científicos, pedagógicos y culturales), actitudes y habilidades que con el tiempo lamentablemente van quedándose deterioradas, son demandas que el propio sistema y autoridades educativas, se encargan de recordarlas en todo momento.

Esta idea de las educadoras por continuar con sus estudios universitarios y por participar en espacios de reflexión, respaldan sus acciones de profesionalización, en su búsqueda por alcanzar la reflexión, la innovación, el análisis de su práctica, la divergencia, las competencias e incluso la excelencia académica; ruta de su participación en diferentes experiencias profesionalizantes, pues ello supone un beneficio no sólo individual, sino también colectivo, social, institucional, escolar, y pedagógico. Así queda expresado en las siguientes citas:

“...tener mayor preparación para brindar un mejor servicio, y obtener una formación vanguardista de la educación moderna, al mismo tiempo ser parte importante de las innovaciones, siendo capaces de afrontar los problemas presentes y futuros en materia de educación, a la vez que tener mayor acervo cultural, para ofrecer una educación de calidad...”.

(Educadora 1)

“...detectar, conocer, superar limitantes y problemas que diariamente se dan, para posteriormente plantear propuestas, producto de la revisión y revaloración de las prácticas educativas...”.

(Educadora 4)

“...obtener un rendimiento satisfactorio, manteniéndose al día para llevar a cabo un proceso enseñanza-aprendizaje con resultados cualitativos, teniendo suficiente herramientas de las cuales echar mano, e intentar ofrecer soluciones...”.

(Educadora 5)

Como puede apreciarse, los maestros cuando definen sus motivos para profesionalizarse particularmente los relacionan con el asunto de la revisión y renovación de su formación.

La formación profesional nos permite concretar funciones, competencias y procesos de profesionalización para dar respuesta, no de forma tradicional y reproductora, sino de forma alternativa de futuro, a la práctica profesional, a las necesidades del profesorado.

Convertirse en un maestro profesional equivale primero a aprender a reflexionar sobre la práctica, no sólo a posteriori, sino durante a acción. El hecho de tomar esta distancia no sólo permite adaptarse a situaciones inéditas, sino sobre todo aprender a partir de la experiencia.

“LA CONCEPCIÓN QUE TIENEN LAS EDUCADORAS DEL JARDÍN DE NIÑOS ARCOÍRIS, ACERCA DE LA AUTONOMÍA PROFESIONAL”.

En esta cuarta y última categoría, presentamos la interpretación y análisis de la información que obtuvimos en los talleres “**ESPACIO DE REFLEXIÓN**” efectuados en el “Jardín de Niños Arcoíris” en los meses de marzo y mayo.

Para la realización del análisis los instrumentos que utilizamos fueron: cuestionarios, que se aplicaron a las educadoras, en los cuales se identificaron las nociones que tienen sobre la autonomía.

La autonomía profesional de los maestros, es uno de los aspectos más importantes, es considerado como el más expresivo de su condición humana o profesional, por eso, a continuación presentamos en pequeños fragmentos lo que representa para las educadoras la autonomía.

“...tomar mis propias decisiones y pensar libremente o sea guiarme por si sola y controlar mis acciones”.

(Educadora 1)

“...hacer lo que yo quiera y lo que considere más conveniente...”.

(Educadora 2)

“...la autonomía es ser libres, tener la capacidad de decidir uno mismo, sin tener normas, ni influencias externas o internas”.

(Educadora 3)

“Ser libre de hacer y pensar como yo quiera, sin que me estén diciendo cómo debo actuar o comportarme. La capacidad de controlar, afrontar y tomar, por propia

iniciativa, decisiones personales así como desarrollar las actividades básicas”.

(Educadora 4)

“...es la capacidad de tomar decisiones sin ayuda de otro, es disponer por uno mismo lo que desea hacer...”.

(Educadora 5)

Por autonomía: se entiende la capacidad de control de las propias decisiones y autogobierno de una profesión. Para algunos autores la prueba de autonomía es precisamente la autorregulación profesional, de manera que sólo se consideran profesionales quienes pueden determinar en qué consiste su propio trabajo.

Por ello, podemos inferir que para las educadoras la autonomía significa libertad, decidir por sí mismas. Sin embargo, ellas manifiestan que en la institución, poseen un rango mínimo o casi nada. Debido a que se limita o cuarta su participación, opinión e iniciativa.

“...no tengo libertad, porque todo ya está establecido por la parte administrativa y los dueños de la escuela deciden por nosotras”.

(Educadora 1)

“...la directora establece las normas de qué y cómo enseñar”.

(Educadora 2)

“...pues no tengo libertad, porque me limitan, por lo tanto tengo que hacer todo lo que me dicen y si la directora ve que estoy haciendo algo que no está dentro de la planeación, me llama la atención”.

(Educadora 3)

Al respecto, Carr y Kemmis señalan: “Los profesores actúan dentro de instituciones organizadas jerárquicamente, por lo que resulta mínima su participación en la toma de decisiones sobre aspectos tales como la política en general, la selección y la preparación de nuevos miembros, los procedimientos de disciplina interna y las estructuras generales de las organizaciones en cuyo seno trabajan. En una palabra los profesores tienen escasa autonomía profesional en el plano colectivo”.¹³⁰

La escasa autonomía a nivel colectivo se relaciona con la burocracia, es decir, con la dependencia jerárquica y el control de las decisiones de arriba abajo.

Desde esta percepción, coincidimos con Davini al decir que la autonomía del docente es relativa y aparente. Su margen de decisión se reduce como consecuencia de la expansión de poder, eficaz y la organización burocrática de las escuelas, con la consecuente generación de descalificación, desvalorización y desconfianza en los docentes.

Es decir, la nula autonomía profesional se relaciona con el escaso reconocimiento y desconsideración del saber propio de los profesores por parte de las actuaciones institucionales de la formación.

En realidad los docentes tienden a reproducir acríticamente los ritos y comportamientos escolares tradicionales, modelos incorporados en su historia escolar, comportamientos seguros ya probados, haciéndolos parecer como naturales.

Por ello, el docente realiza su trabajo, las mayoría de las veces, aislado de sus pares: el aislamiento genera una situación de inseguridad que provoca más incomunicación; desvaloriza el desarrollo profesional, la calidad y el desarrollo de proyectos de cambio e innovación; impide la colaboración y el

¹³⁰ Carr, W. y Kemmis, S, (1986), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca, Pág. 27.

enriquecimiento mutuo y, a menudo, se acompaña de la adaptación irreflexiva a la rutina y a la homogenización.

En el caso de la docencia, la confrontación entre autonomía profesional y control social es permanente. Los que denuncian la falta de autonomía, la vinculan a la subordinación a formas diversas de controles burocráticos y administrativos.

La identidad de la autonomía en la práctica pedagógica, está dada por todos aquellos elementos que le dan su razón de ser y la posibilitan como fundamento de la vida al interior del aula escolar y en los contextos de las comunidades educativas.

Para Freire, la educación es un proceso que necesariamente conlleva al conocimiento crítico de la situación histórica de los sujetos comprometidos; esto es, “descubrir la realidad”, sacar la “cobertura” que impregna el modo en como los sujetos significan su realidad, según los intereses hegemónicos que asimilan constantemente a través de los diferentes medios y prácticas sociales.

Descubrir la realidad implica que los hombres se reconocen como sujetos históricos e inacabados, que pueden explicarse su situación en el mundo generando estrategias para su superación; superación que implica la conquista de su libertad a partir del conocimiento crítico, que sin dejar de ser ideológico, esta vez, responde.

Los profesores han de tomar decisiones y negociar puntos de vista, dentro del marco de intereses de todos los miembros de la comunidad educativa, para conseguir la confluencia y el rigor necesario en la concreción de un currículum de la institución, adaptado a las necesidades educativas de los escolares.

Esa construcción se da en el contexto de la labor educativa, de la práctica profesional donde se entremezclan aspectos personales psicosociales y axiológicos. No es requisito previo es un modo de relación social; cómo se

constituyen los sujetos, cómo se relacionan, cómo se comunican. No es simplemente producto de la jerarquía, la titulación, la experticia y la imposición. De acuerdo con contreras la autonomía es “...un proceso de construcción permanente en el que deben conjugarse y cobrar sentido y equilibrio muchos elementos”.¹³¹

De ahí su relación con la identidad y su construcción, su relación con la interpretación de las relaciones sociales y los propósitos de las mismas, al igual que de los objetivos educativos.

La verdadera práctica profesional se desarrolla conforme con los fines y los valores educativos, guía de la propia práctica, que siempre reflejan convicciones, flexibilidad, apertura cognitiva y emocional. Esto tiene que ver también, con el diálogo, la comprensión, la negociación, el equilibrio de horizontes entre lo que es y lo que debería ser y aún no lo es; problematiza la práctica, los valores y las instituciones. El diálogo y la comprensión son indispensables para una verdadera visión de la práctica docente, y por esto el profesor debe y necesita ser realmente autónomo.

Un docente autónomo, crítico y responsable hace posible que la enseñanza no se convierta en una práctica de reproducción y de mera socialización.

¹³¹Contreras Domingo, José, (2001), *La autonomía del profesorado*, Morata, Madrid.

CONCLUSIÓN

Ciertas dudas, ciertas inquietudes, la certeza de que las cosas están siempre haciéndose y rehaciéndose, y en lugar de inseguro me sentía firme en la comprensión que crecía en mí de que las personas no somos, sino que estamos siendo.

(Paulo Freire)

Este proyecto representó un gran reto y a la vez el esfuerzo por mejorar nuestra labor, el taller -“Espacio de Reflexión” resultó el inicio del camino y de un largo proceso que debemos seguir construyendo día a día.

Considerar estudiar nuestro contexto significó conocer de cerca la comunidad en la que trabajamos, es decir, al investigar su cultura, su idiosincrasia, nos hizo acercarnos más ella, detectar sus necesidades e intereses.

Por otro lado, analizar nuestra práctica docente nos hizo evaluar nuestra tarea educativa, a partir de reflexionar cómo había sido nuestro desempeño como profesoras y recapacitar sobre nuestras fortalezas, debilidades, relaciones con los alumnos, compañeros, revelar temores, equivocaciones y logros que han ido surgiendo en el transcurso de nuestra trayectoria.

Por ello, realizar el diagnóstico simbolizó el descubrir las carencias que teníamos como maestras, ya que en nuestra labor docente constantemente se manifestaban las limitaciones y carencias que teníamos al trabajar en el aula, la falta de profesionalismo y de autonomía.

Todo ello nos llevó a crear este proyecto de acción docente, esta alternativa taller - “Espacio de reflexión”; donde la unión de un grupo de educadoras que participaron en reuniones mensuales dialogando y

reflexionando, han ido recuperando el valor por su profesión, al paso del tiempo han recapacitando sobre la importancia de su formación. A partir de ahí el colectivo ha ido evolucionando en cuanto al análisis de los problemas relacionados con su práctica docente.

La tensión inevitable derivada de la confrontación entre los respectivos puntos de vista y realidades profesionales, llevó a la construcción de una serie de valores y compromisos en cuanto a la formación, a la autonomía y al trabajo colaborativo.

El taller representó el primer paso para cambiar la rutina y monotonía en la que se había sumergido el trabajo de las profesoras, la falta de interés por su trabajo, la poca motivación que tenían de su trabajo.

El taller aquí referido, a partir de los entrevistados, resultó ser un espacio desde donde se propició la apertura a la autonomía, al trabajo en conjunto, no como materias de enseñanza, pero si a través de procesos de auto-revisión de prácticas, de ejercicios donde se ejerza el poder como una relación de fuerzas orientadas, no a la competencia, al individualismo, sino al consenso, a la negociación fundada en el saber, la reflexión y la transformación de una práctica.

A partir del taller, se generó la promoción de la formación profesional y permanente las educadoras, ahora se sienten más dispuestas a colaborar en lo que respecta a su formación, están en proceso de cambio, consideramos que es un cambio lento, pero a la vez perdurable, porque nació de su motivación intrínseca, lejos de forzarlas, ellas manifiestan su disposición de formarse, de trabajar en colaborativo para superar sus problemas, renovar y reinventar su práctica docente.

Es decir, a través del taller se ha logrado superar ciertas situaciones que mermaban el desempeño de las educadoras.

Creemos que este trabajo como innovación y como aporte al “Jardín de niños Arcoíris” deja elementos valiosos para enriquecer la acción docente, pues a través de los talleres, las educadoras se vuelven más reflexivas, más participativas y tienen más sentido de su práctica.

Como docentes, sentimos que nos enriquecimos tanto intelectual, como anímicamente con esta experiencia, al igual que la mayoría de las docentes.

Pero este trabajo no termina aquí, es importante darle continuidad; como todo proyecto de investigación-acción, se necesita replantearlo cada vez que se aplique, ya que cada ciclo escolar es diferente.

¡Gracias a las profesoras que participaron en esta experiencia!

BIBLIOGRAFÍA

ALFIZ, Irene. (1996): *El proyecto educativo institucional. Propuesta para un diseño colectivo.* Argentina. Aique.

ALLIAUD, Andrea y Duschtzky, Laura (compiladoras). (1992): *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar.* Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

ALLIAUD, Andrea. (1999): *Las autobiografías como instrumento de indagación y transformación de la docencia.* Venezuela. En Revista Ensayo y Error, Universidad Simón Rodríguez.

ANZALDUA, Raúl, Enrique. (2004): *La docencia frente al espejo, imaginario, transferencia y poder.* México D.F. UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación.

ANDER-Egg, Ezequiel. (2003): *Representando la investigación-acción participativa.* Buenos Aires – México. Lumen.

ARIAS, Ochoa, Marcos, Daniel. *El proyecto pedagógico de acción docente en* Antología básica: Hacia la innovación.

BARABTARLO, Anita y Zedansky. (1995): *Investigación educativa, una didáctica para la formación de profesores.* México. UNAM.

BASSEDAS, Eulalia, Huguet, Teresa y Solé, Isabel. (2006): *Aprender y enseñar en educación infantil.* Barcelona. Graó.

BOURDIEU, Pier y Passeron, Jean-Claude. (2005): *La reproducción.* México. Fontamara.

- CARR**, Wilfred y Kemmis, Stephen. (1987): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca editores.
- CASANOVA**, María, Antonia. (1998): *La evaluación educativa, escuela básica*. México. SEP/ Cooperación Española/SEP.
- CONTRERAS**, Domingo, José. (2001): *La autonomía del profesorado*. Madrid. Morata.
- DAVINI**, María, Cristina. (2005): *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires. Paidós.
- DAY**, Christopher, (2005): *Formar docentes*. Madrid. Narcea.
- DÍAZ**, Barriga, Arceo, Frida y Hernández, Rojas, Gerardo. (2007): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México. Mc Graw Hill.
- DOCUMENTACIÓN** del “Jardín de Niños Arcoiris”.
- ELLIOTT**, J. (2000): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- EDELSTEIN**, G. (1995): *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz. Colección Triángulos Pedagógicos.
- ESTEVE**, José, M. (1994): *El Malestar Docente*. Barcelona. Paidós.
- ETKIN**, Jorge Y Schavarstein, Leonardo. (1995): *Identidad en las organizaciones: Invarianza y cambio*. Buenos Aires. Paidós.
- FERNÁNDEZ**, Alicia. (2003): “Los idiomas del aprendiente. Buenos Aires. Nueva visión.

- FERREIRO, Emilia.** (2002): *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México. Siglo XXI, Editores.
- FERRY, Gilles.** (1991): *El Trayecto De La Formación*. Ecuador. Paidós.
- FERRY, Gilles.** (1997): *La pedagogía de la formación*. Argentina. Novedades Educativas.
- FIERRO, Cecilia, Fortoul, Bertha y Rosas, Lesvia.** (1995): *Más allá del salón de clases, México*. Centro de estudios educativos.
- FIERRO, Cecilia, Fortoul, Bertha y Rosas, Lesvia.** (1999): *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en investigación–acción*. Barcelona. Paidós.
- FREIRE, Paulo.** (1987): *Educación y cambio*. Buenos Aires. Búsqueda.
- GIMENO, Sacristán, José.** (2007): *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- GIRUOX, Henry.** (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós.
- GÓMEZ, Sollano, Marcela y Zemelman, Hugo.** (2006): *La labor del maestro: Formar y formarse*. México. Pax México.
- GÓMEZ, Sollano, Marcela y Zemelman, Hugo.** (2005): *Discurso pedagógico: Horizonte epistémico de la formación docente*. México. Pax México.
- GONZÁLEZ, Núñez, Jesús y otros.** (2004): *Dinámica de grupos, técnicas y tácticas*. México. Pax México.

GUICHOT, Reina, Virginia. (2003): *Democracia, ciudadanía y educación, Una mirada crítica sobre la obra pedagógica de John Dewey*. Madrid. Biblioteca Nueva.

GRUNDY, S. (1998): *Producto o praxis del currículum*. Madrid. Morata.

HILDEBRAND, Verna. (1992): *Educación infantil: Jardín de niños y preprimaria*. México. Limusa.

IMBERNÓN, Francisco y otros. (2007): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. España. Graó.

JIMÉNEZ, Lozano, María de la Luz y Perales, Mejía, Felipe, de Jesús. (2007): *Aprendices de maestros, la construcción de sí*. Barcelona- México. Pomares. S. A.

JIMÉNEZ, Marco, A. (2007): *Encrucijada de lo imaginaria*. México. UACM.

KEMMIS, Stephen y McTaggart, Robin. (1991): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Alertes.

LA GESTIÓN como quehacer escolar. Antología Básica, plan '94.

LEY general de educación.

LISTÓN, Daniel, P. y Zeichner, K. M. (2003) *Formación del profesorado y las condiciones sociales de la escolarización*. Coruña. Morata.

MORÁN, Oviedo, Porfirio. (2003): *La docencia como actividad profesional*. México D.F. Gernika.

MOYLES, J.R. (1999): *El juego en la educación infantil y Primaria*. Madrid. España. Morata.

- PARCERISA**, Artur. (2004): *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona. Graó.
- PARGA**, Romero, Lucila. (2008): *La construcción de los estereotipos del género femenino en la escuela secundaria*. México. UPN.
- PASILLAS**, M. A. (2002): *Condiciones institucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo*. Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
- PÉREZ**, Gómez, A. (1984): *El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica*. Madrid. M.E.C.
- PERRENOUD**, Philippe. (2007): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- PORLÁN**, Ariza, Rafael. (1993): *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla. Díada.
- PROGRAMA** Nacional de educación 2001- 2006.
- ROSAS**, Lesvia. (1998): *Modelo alternativo para la recuperación de la práctica educativa*. México, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.
- SANJURJO**, Liliana. (2002): *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Argentina. Homosapiens.
- SCHÖN**, Donald, A. (1998): *El profesor reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúa*. Barcelona - España. Paidós Ibérica.
- SCHÖN**, Donald, A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós.

SOSA, Giraldo, Mercedes. (2002): *El taller, Estrategia educativa para el aprendizaje significativo*. Bogotá - Colombia. Círculo de lectura alternativa.

TARDIF, Maurice. (2004): *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid - España. Narcea.

TENTI, Fanfani, Emilio. (2005): *La condición docente*. Argentina. Siglo XXI Editores.

VILLORO, Luis. (2008): *Crear, saber, conocer*. México. Siglo XXI editores.

VIVEROS, Plancarte, Gonzalo. (2005): *Enfoques pedagógicos para la enseñanza de hoy*. México. Pax México.

WRIGHT, Mills, Charles. (1987): *La imaginación sociológica*. México. Fondo de Cultura Económica.

Anexos

DIAGNÓSTICO POR COMPETENCIAS

Escuela: JARDIN DE NIÑOS ARCOIRIS Ciclo Escolar: 2008- 2009

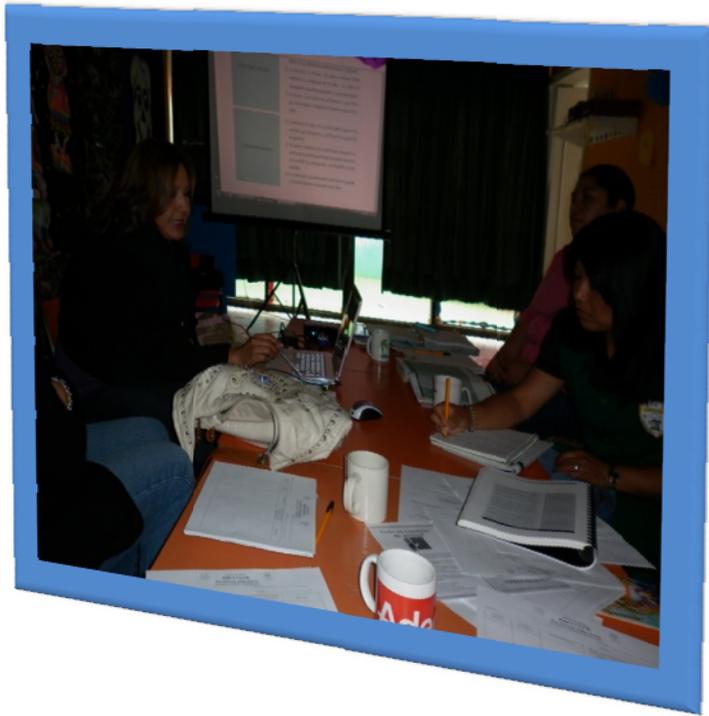
Alumno (a): DANIELA MORENO ROMO, Edad: 4 AÑOS 10 MESES

Profesora: LOURDES VALVERDE SANVICENTE Grupo: PREPRIMARIA

CAMPO FORMATIVO	ASPECTO	COMPETENCIA	SE LOGRO	EN PROCESO	NO MANIFIESTA LA CONDUCTA
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Identidad personal y autonomía	Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros.			
		Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros.			
		Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en los que participa			
		Adquiere gradualmente mayor autonomía.			
	Relaciones interpersonales	Acepta a sus compañeras y compañeros como son y comprende que todos tienen los mismos derechos y también que existen responsabilidades que deben asumir.			
		Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.			
		Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.			
		Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.			
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje oral	Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.			
		Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás			
		Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.			
		Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.			
		Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.			
	Lenguaje Escrito	Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.			
		Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.			
		Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.			
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Número	Identifica algunas características del sistema de escritura.			
		Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.			
		Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.			
		Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.			
	Forma, espacio y medida	Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.			
		Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento			
		Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.			
		Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.			
EXPLORACIÓN Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO	El mundo natural	Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.			
		Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.			
		Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales.			
		Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural.			
		Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales –que no representan riesgo– para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.			
		Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio.			
	Cultura y vida social	Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo.			
		Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación.			
		Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.			
		Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas.			

		Reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.			
		Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.			
EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA	Expresión y apreciación musical	Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.			
		Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.			
	Expresión corporal y apreciación de la danza	Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música.			
		Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones			
		Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas			
	Expresión y apreciación plástica	Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.			
		Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas			
	Expresión dramática y apreciación teatral	Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.			
Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales y conversas sobre ellos.					
DESARROLLO FÍSICO Y SALUD	Coordinación, fuerza y equilibrio	Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico.			
		Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.			
	Promoción de la salud	Práctica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.			
		Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno.			
		Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente			





GUÍA DE AUTOANÁLISIS DE LA PRÁCTICA DOCENTE

"Educar para transformar"

Profesora: _____ Fecha: _____

Responsable: _____ Lugar: _____

1. Si tratara de identificar algunas rutinas, costumbres y/o tradiciones que forman parte de la vida diaria de la escuela, y creo son las que le dan una identidad propia mencionaría:

2. ¿Me encuentro satisfecho con la manera en que las educadoras colaboramos para discutir asuntos que nos interesan y llegar acuerdos?

3. ¿Qué me gustaría proponer a la directora y a las compañeras para mejorar la organización de nuestro trabajo en la escuela?

4. Yo, concretamente, ¿de qué manera puedo apoyar este esfuerzo de mejoramiento a la escuela?

5. ¿Cuáles son las metas y propósitos que tengo como docente en este momento?

¡Gracias!

AUTOEVALUACIÓN DE ACTITUDES MANIFESTADAS DURANTE EL TALLER- SEMINARIO

ACTITUDES A EVALUAR	SI SE MANIFIESTA	EN PROCESO	NO SE MANIFIESTA
Asistencia.			
Participación.			
Colaboración			
Muestro interés para realizar las actividades especificadas.			
Manifiesto una crítica reflexiva.			
Opino, apporto ideas y doy comentarios.			
Reflejo motivación por el taller.			
Muestro compromiso y responsabilidad.			
Me integro a mis compañeras			
Me agrada trabajar en equipo.			
Realizo la tarea que me corresponde al trabajar en equipo.			

EVALUACIÓN DEL TALLER

Profesora: _____ Fecha: _____

Responsable: _____ Lugar: _____

	Si	No
Es adecuada la metodología del taller.		
El taller responde a sus intereses.		
El taller le permitió hacer sus propias elaboraciones conceptuales.		
El tiempo empleado fue el adecuado.		
Los materiales fueron los correctos.		
El taller cumplió con sus expectativas.		

En síntesis, escriba dos ideas importantes que aprendió en el taller y que le pueden servir para su labor docente.

¡Gracias!

NIVELES DE ASPECTOS A EVALUAR ACERCA DEL TALLER

NIVEL DE LA EVALUACIÓN	¿CUÁLES SON LAS PREGUNTAS A FORMULARSE?	¿CÓMO SE RECOGERÁ LA INFORMACIÓN?	¿QUÉ SERÁ EVALUADO?	¿CÓMO SERÁ UTILIZADA LA INFORMACIÓN RECOGIDA?
1. Reacciones de las educadoras.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Les agradó? - ¿Les interesó? - ¿Su tiempo utilizado valió la pena? - ¿El material entregado fue adecuado? - ¿EL coordinador fue facilitador? - ¿Fue confortable el ambiente de aprendizaje? 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios entregados al final del taller. 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para mejorar el diseño y la implementación del taller.
2. Aprendizaje de las educadoras.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Generaron y construyeron las educadoras en colectivo el conocimiento y la autonomía profesional pretendida? 	<ul style="list-style-type: none"> - Demostraciones. - Reflexiones de las educadoras (verbales o escritas) - Portafolios de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevo conocimiento y actitudes de los participantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Para mejorar los contenidos del programa el formato y la organización.
3. Apoyo de la organización y cambio	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál fue el impacto en los integrantes? - ¿La implementación contó con apoyo? - ¿El apoyo fue 	<ul style="list-style-type: none"> - Guías. - Entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - El apoyo colectivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentar la mejora de institucional. - Informar acerca de cambios futuros.

	abierto y conocido? - ¿Los problemas surgidos fueron abordados de forma efectiva? -¿Los recursos fueron adecuados? - ¿Los logros fueron compartidos y conocidos por todos?			
4. La utilización de las lecturas y conocimiento por parte de las educadoras.	- ¿Aprovecharon efectivamente las educadoras el nuevo conocimiento construido y las lecturas analizadas?	- Guías. - Entrevistas. - Reflexiones de los participantes (orales y escritas) - Portafolios.	- Grado y calidad de la implementación.	- Fundamentar y mejorar la implementación del contenido y del proyecto.
5. Logros de los propósitos en las educadoras	- ¿Se promovieron efectivamente los propósitos? -¿Mejoro el proceso de enseñanza-aprendiza? - ¿Influyó en la motivación para la recuperación de su protagonismo en el aula? - ¿Están los docentes interesadas en continuar con su formación profesional y permanente?	- Entrevistas. - Portafolios.	- Logros de aprendizaje. Cognitivo. Afectivo. Colaborativo. Reflexivo.	- Mejorar todos los aspectos del proyecto - Manifestar el impacto de la formación profesional y permanente.