



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098, D.F. ORIENTE**

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE
COMO VÍA PARA MEJORAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA
EN EDUCACIÓN INICIAL**

**TESINA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

PAJARO MONROY MÓNICA ROSARIO

DIRECTORA DE TESINA:

Mtra. Rosa Emilia Valdés Carrasco

MÉXICO, 2016

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



**UNIDAD UPN 098
D.F. ORIENTE
098TIT/DIC- 07/2016**

DICTAMEN DE TRABAJO DE TITULACIÓN

México, D.F., 03 de Marzo de 2016.

C. Mónica Rosario Pájaro Monroy

PRESENTE

En calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo recepcional titulado: **“La construcción de la identidad docente como vía para mejorar la práctica educativa en educación inicial”**.

Opción: **TESINA Plan LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR** 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 proceder a la impresión del mismo, así como realizar los trámites correspondientes para presentar su examen profesional.

**ATENTAMENTE
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”**


**DR. MARCELINO MARTÍNEZ NOLASCO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN**



**S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098
D.F. ORIENTE
DIRECCION**

AGRADECIMIENTOS

Comienzo por agradecer a Dios, por permitirme concluir esta etapa en mi vida con salud, por darme la fortaleza para vencer los obstáculos que se me presentaron en el camino, principalmente mis miedos e inseguridades.

A mi padre, por que hasta el último momento de su vida creyó en mí y aunque hoy no se encuentra presente, su esencia siempre me acompaña, sus ejemplos me inspiraron a lograr mis metas. Gracias papá por todos los consejos que me diste, hoy los llevo en mi corazón.

A mi madre, por darme la vida, por su apoyo incondicional, por alentarme a continuar y levantarme en cada caída. Gracias mamá por ser mi inspiración y un gran ejemplo de tenacidad.

A mis hermanos: Nallely, Diana y Jesús, por acompañarme en este momento de mi vida y ser parte importante en ella.

A mi esposo Alejandro; así como a mis hijos: Dulce, Iker y Diego, por comprenderme y apoyarme en este proceso, por ser mi principal motivación.

Se que los sacrificios a los que nos enfrentamos valdrán la pena.

A mis maestros, que formaron parte importante de mi profesionalización, principalmente y en especial a mi asesora, la Maestra Rosa Emilia Valdés Carrasco, por compartirme sus conocimientos e inspirarme a alcanzar este logro. Gracias Maestra, por sus enseñanzas, su apoyo, su paciencia, su confianza e incluso por sus llamadas de atención. Asimismo a los profesores Hernán González Medina y Bernabé Castillo Juárez, por sus aportaciones para concluir esta tesina.

Finalmente gracias a mis compañeras y amigas que forman parte de mi trayectoria profesional y laboral, por compartirme sus experiencias; particularmente a Lety por acompañarnos en este proceso y a Bere por su apoyo honorable.

INDICE

PRESENTACIÓN

I. Marco contextual que muestra la problemática referente a la construcción de la identidad docente.....	9
I.1. La práctica docente en el contexto de la política educativa según los Organismos Internacionales.....	10
I.2. La práctica docente en el contexto de la política educativa nacional: la Reforma Integral a la Educación Básica.....	12
I.3 La práctica docente en educación inicial.....	13
I.3.1. Los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI).....	14
I.3.2. Contexto del Centro Asistencial de Desarrollo Infantil # 17.....	15
II. Problemática en el ámbito educativo: ¿Cómo incide la construcción de la identidad docente, para mejorar la práctica académica?.....	20
II.1. Planteamiento del problema.....	21
III. Marco teórico que sustenta y describe la situación que muestra como la construcción de la identidad docente, permite la mejora de la práctica.....	26
III.1. La Identidad docente.....	27
III.2. La Práctica docente.....	30
III.3. El trayecto formativo.....	32
III.4. Profesionalización.....	34
III.5. Formación continua.....	35
III.6. Competencias docentes.....	37
III.7. El Trabajo en equipo.....	39

IV. Metodología que guió la investigación.....	41
IV.1. Fases de la investigación.....	42
IV.2. Resultados y experiencias.....	45
V. Estrategias para la construcción de la identidad docente como vía para mejorar la práctica educativa en educación inicial.....	55
Conclusiones y prospectiva.....	57
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	59
ANEXOS.....	<u>61</u>

PRESENTACIÓN

El presente documento es un texto que se presenta en forma de tesina en la modalidad de ensayo, teniendo en cuenta que ésta, es una elaboración analítica específica en torno a un problema educativo, cuyo objeto de estudio articula la reflexión y teorización de la identidad docente.

El título de este trabajo es “La construcción de la identidad docente como vía para mejorar la práctica educativa en educación inicial”, tomando en cuenta que los planteamientos realizados en dicho trabajo, pretenden promover el cambio en las docentes de este nivel que les permita ofrecer una educación de calidad.

Partiendo de la sensibilización personal, por lo que se hace referencia a la influencia del trayecto formativo y laboral en la construcción de la identidad docente, lo cual a su vez, se ve reflejado en la actitud de cada maestra para dar respuesta a las demandas educativas a las que se enfrentan; asimismo, se resalta cómo el análisis de esta construcción podría dirigir a las docentes hacia una posible transformación y mejora de su labor en el aula.

Este trabajo se presenta a la Unidad 098 D.F. Oriente de la Universidad Pedagógica Nacional a través del comité asignado para su revisión, análisis y consideración.

Por lo tanto, el propósito de este documento es realizar un análisis de los factores que constituyen la construcción de la identidad docente de las maestras de educación inicial y preescolar que laboran en los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI), que las lleve a reconocer las fortalezas obtenidas a lo largo de las experiencias en el ámbito laboral, así como los obstáculos a los que se enfrentan.

Cabe mencionar que para abordar esta problemática, como estrategia se siguieron tres líneas de acción mismas que se describen a continuación.

- 1.- Ubicar la problemática en los campos internacional, nacional y situacional.
2. Realizar una exploración documental que muestre las investigaciones realizadas, vinculado la influencia de los factores que envuelven la construcción de la identidad docente.
- 3.- Proponer algunas estrategias, que lleven a las docentes de educación inicial a reflexionar sobre su práctica, acercándolas a la transformación de la misma.

Por lo cual, para abordar la temática referente a la identidad docente, este trabajo se organizó en cinco apartados: en el primero como punto de partida se da un panorama de los conceptos referentes a la “práctica docente” según los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y nacionales, para lo que se ha sustentado en los planteamientos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB); además se presentan las características generales de los centros asistenciales de desarrollo infantil, en donde se aborda particularmente el concepto que la institución le da a las docentes que integran los equipos de trabajo; asimismo se describe el contexto específico del CADI # 17, lugar en el que se detecta la problemática específica de la investigación.

En el segundo apartado se plantea la problemática detectada en el Centro Asistencial de Desarrollo Infantil # 17, el cual pertenece al Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal. Destacando los factores que se considera son el eje central de donde parte la problemática, es decir los supuestos por los que se ve afectada la construcción de la identidad docente, que mantiene a las maestras en una actitud renuente al cambio y por tanto que obstaculizan la transformación y mejora de su práctica, lo cual a su vez influye en el desarrollo integral de los niños que asisten a estos centros educativos.

En el apartado 3. Se plantea el marco teórico el cual integra la conceptualización que se requiere para la comprensión de la problemática planteada, sustentada con textos de diferentes autores. En busca de dar mayor claridad al objeto de estudio, definiendo aquellos conceptos que de manera implícita forman parte de la construcción de la identidad docente.

En el apartado 4. Se describe la metodología que guió el desarrollo de esta tesina y que a su vez llevó a los resultados de la investigación documental para resolver el problema de la construcción de la identidad docente como posible vía para mejorar la práctica en educación inicial. Para esto, en este apartado se presenta el análisis de las fases que se llevaron a cabo para la conformación de este trabajo. Asimismo en este apartado se incluyen los resultados y experiencias, en donde se muestra la evaluación de los procedimientos empleados.

Finalmente en el apartado 5 se presenta la sugerencia de algunas estrategias dirigidas a las docentes de los centros de educación inicial y preescolar, que las invita a realizar un análisis individual y colectivo de su práctica en el aula, con la finalidad de acercarlas hacia la reelaboración de su identidad como docentes, despertando un deseo de cambio, que les permita asumir y tomar conciencia de los errores que puedan corregir para enfrentarse al reto de modificar su práctica, rescatando los obstáculos a los que se han enfrentado. Para lo cual, se sugiere la realización de un taller, mismo que permitirá dar cumplimiento al objetivo de esta investigación.

Además, se presentan las conclusiones obtenidas a lo largo de la investigación, mismas que muestra la reflexión que se realizó a partir de los supuestos obtenidos de la observación en complemento con el sustento teórico en que se basó la investigación.

I. Marco contextual que muestra la problemática referente a la construcción de la identidad docente como posible vía para mejorar la práctica educativa

En este apartado se pretende dar un panorama de la significación de la “práctica docente” desde diferentes perspectivas de acuerdo con el contexto en el que se maneja; pues si bien existen variadas definiciones de dicho concepto, nos encontramos que en ocasiones la percepción política del estado o normativa de las instituciones llega a diferir con la realidad vivida en las aulas día con día. Por lo tanto en este apartado se presenta el concepto que se maneja ante la UNESCO y el que se plantea en la RIEB; asimismo, cómo este se adecua de acuerdo a la institución a la que pertenece cada maestro, esta investigación se centra en las docentes y su práctica dentro del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, al cual pertenecen los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil, destacando la concepción del papel de la docente dentro de esta institución.

Es importante mencionar que en su mayoría los trabajos hallados hacen referencia a las docentes en general; de aquí la importancia de esta investigación, pues se pretende centrarla en la práctica de las docentes de educación inicial y preescolar, partiendo de que las nuevas reformas han incluido estos ámbitos en la educación básica, por lo que se considera necesario su análisis.

I.1. La práctica docente en el contexto de la política educativa según los organismos internacionales.

Es bien sabido que al paso de los años la educación ha sido un tema de interés y controversias en varios países, y por ende el rol que desempeña el docente en los diferentes niveles educativos¹, por lo que se han presentado múltiples conferencias, trabajos, programas, reformas, entre otros por parte de organismos internacionales, exponiendo investigaciones realizadas en escuelas de diferentes lugares, con el fin de dialogar y hacer propuestas a los países en vías de desarrollo, mostrando una necesidad constante de cambio para responder a las nuevas demandas de la sociedad, colocando al docente como un actor importante.

En ese tenor en la UNESCO se han presentado un sinnúmero de trabajos de diferentes investigadores, donde se analiza el rol del docente en la escuela. Para este trabajo se ha retomado el documento "NUEVOS TIEMPOS Y NUEVOS DOCENTES"² de donde se rescata lo siguiente: "Al realizar un análisis de las "características deseables" del "nuevo docente", seguramente se encontraría una serie de elementos muy variados y hasta contradictorios.

Por una parte, aparecerían cualidades relacionadas con el conocimiento y los valores que el docente debe poseer y desarrollar en los alumnos, a lo que se agregarían una serie de competencias relacionadas con el modo de facilitar o lograr los aprendizajes deseados: manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos, competencias relacionales que lo habiliten para interactuar con alumnos, padres, colegas y miembros de la comunidad, el dominio de técnicas relacionadas con los avances de las tecnologías de la información y la comunicación, sus propias capacidades de aprendizaje y actualización permanente, sus competencias para la

¹ Con esto hacemos referencia a los niveles de educación básica y superior (preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior).

² Documento presentado en la Conferencia Regional "El Desempeño de los profesores en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasilia, 12 de julio de 2002.

investigación y reflexión acerca de sus prácticas y así un sinfín; es decir la lista sería interminable y la comprensión de los diversos sentidos que va adquiriendo el oficio de maestro en el tiempo presente sería un tanto complicada.

Es más, si uno llegara a creer que el "nuevo maestro" debería reunir todas estas características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica." (Tedesco, Tenti, 2002:2). Se podría considerar al profesor ideal como, él que al reunir todas las características señaladas cumpla con las expectativas de todos los actores sociales y escolares.

El planteamiento de autores como Tedesco y Tenti, se basa en el análisis de 3 principios históricos que estructuran el oficio del maestro; los cuales hacen referencia a lo siguiente:

- El momento del origen; el cual se caracteriza por una tensión muy particular entre dos paradigmas: el de la vocación y el apostolado vs. el del oficio aprendido. Es decir aquí se hace referencia a los motivos de la elección de la docencia.
- El trabajo; referente a las condiciones laborales en que se desenvuelve su práctica. (salario, prestaciones, nombramiento, entre otras.)
- La profesionalización; que deviene del hecho de que el desempeño de su actividad requiere el dominio de competencias racionales y técnicas que son exclusivas de su oficio y que se aprenden en tiempos y espacios determinados. De aquí la importancia de la búsqueda de nuevos conocimientos que permitan atender las nuevas demandas sociales.

Dichos principios son la base de esta investigación, tomándolos como ejes para realizar una comparación con el análisis realizado con las docentes de educación inicial.

Por otra parte, es importante mencionar que en los encuentros internacionales de política educativa (destacando las siguientes: Jomtien 1990, Salamanca 1994, Dakar 2000, Cochabamba 2001, Educación para todos en las Américas 2001, entre otras), se ha destacado la importancia de conformar espacios educativos para todos, como ambientes que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, apoyen el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual (SEP, 2012:14-15). Ante este panorama las docentes deben estar preparadas y debidamente capacitadas para atender a cada niño de acuerdo a las características y necesidades de cada uno, sin importar sexo, religión o necesidad educativa.

I.2. La práctica docente en el contexto de la política educativa nacional.

En México, el sistema educativo ha enfrentado diversos retos, que han llevado a las autoridades educativas a modificar y replantear dicho sistema, lo cual se ve reflejado en la generación de políticas educativas como: la Alianza por la Calidad de la Educación y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB); que surgen como una oportunidad de crear condiciones que generen cambios. (Hernández, 2009:15). Encontrando que en la RIEB se plantean tres puntos básicos para la educación, siendo uno de ellos el papel del docente refiriendo lo siguiente:

La necesidad de que la docente deje de lado los objetivos tradicionales, donde se dan lecciones verbalistas y utilice métodos de evaluación que no permiten la retroalimentación, para transitar a una función mediadora y facilitadora y dedicar la mayor parte de su tiempo a la observación del desempeño de los alumnos y a la asesoría. Las competencias docentes serán reconocidas a través de las certificaciones (SEP 2008).

Sin embargo al considerar el nivel preescolar como un pilar fundamental de la educación básica del Sistema Educativo Nacional y la obligatoriedad del nivel que se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 12 de noviembre de 2002 se puntualiza la necesidad de que las docentes tengan el nivel de Licenciatura,

por lo que se han puesto en marcha diferentes acciones. No obstante se observa que los documentos que hasta aquí se presentan hacen referencia a las docentes desde el nivel preescolar hasta secundaria, podemos observar que hasta este momento la educación inicial no era considerada o al menos no se mencionaba dentro de la educación básica en México. Sin embargo ya se encontraban diversas investigaciones dirigidas hacia este nivel.

I.3. La práctica docente en educación inicial

La Educación Inicial en México ha seguido un largo proceso de búsqueda para ser reconocida y valorada como parte del proceso educativo, planteando la contribución al desarrollo y la educación de los niños en sus primeros meses y años de vida (SEP, 2013:11). En este contexto y después de realizar estudios sobre el tema así como de llevar a cabo varias investigaciones en instituciones dirigidas a la atención de los niños en esta etapa; es decir después de realizar un trabajo coordinado con las instituciones que ofrecen educación inicial en las distintas modalidades y contextos de todo el país, surge el Modelo de Atención con Enfoque Integral para la educación inicial (MAEI), es aquí donde se abre una brecha hacia la transformación de la práctica de las docentes que pertenecen a dichas instituciones.

El MAEI se refieren al docente como “agente educativo”, definiendo a todas aquellas personas que trabajan en educación inicial, independientemente de la institución, modalidad, función en el organigrama, nivel de escolaridad, región del país y/o características de población. No obstante plantea la necesidad de adultos competentes y capacitados para lograr el desarrollo integral de los niños, sin dejar de lado el servicio asistencial que se brinda en estos centros educativos. Por lo que coloca al agente educativo como una pieza clave para la transformación que ha de garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Es decir; en educación inicial se refieren a la docente, profesora, agente educativo, como toda aquella que enseña, ejecutando actividades para promover el aprendizaje de otros, por lo que se incluyen bajo este concepto tanto a educadoras como Puericultistas, Responsables frente a grupo y

Responsables de Módulo. Mismas que se desempeñan en Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI)³, Centros de desarrollo infantil (CENDI), Centros de Educación Integral (CEI), Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI); entre otras que han surgido al paso del tiempo, con el fin de atender la demanda de la población de niños y niñas del nivel inicial

I.3.1. Características generales de los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI)

Los centros Asistenciales de Desarrollo Infantil (CADI) surgen ante la necesidad de responder a las demandas de la sociedad; es decir, con el fin de brindar un servicio asistencial integral acorde a los requerimientos del país (DIF 1993:3), por lo que el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia ofrece servicio asistencial y educativo a través de los CADI, a los hijos de madres y padres trabajadores en situaciones vulnerables (bajos recursos económicos, carentes de prestaciones sociales, entre otros). (DIF 2000:5), dando servicio desde el nivel inicial y hasta el preescolar, es decir a niños desde los 6 meses hasta los 5 años 11 meses, categorizados de la siguiente manera: lactantes (de 6 a 17 meses), maternas (de 1 año 5 meses a 2 años 11 meses) y preescolares (de 3 años a 5 años 11 meses).

En los CADI se proporcionan servicios para el desarrollo integral de los niños, como son: asistenciales (higiene), pedagógicos (actividades planeadas con el apoyo de programas como PEI y PEP, así como el apoyo del MAEI), alimenticios (desayuno, comida y colación), de salud (servicio médico, dental y psicológico) entre otras. El servicio se da con un horario de jornada ampliada, siendo este el principal motivo de la elección de los padres de familia para llevar a sus hijos, a los centros de Desarrollo Infantil.

³ En este trabajo la investigación se realiza en un CADI.

I.3.2. Contexto del Centro Asistencial de Desarrollo Infantil # 17

El Centro Asistencial de Desarrollo Infantil # 17 presta servicio desde hace 65 años, a niños y niñas de bajos recursos, este CADI años atrás dependía del Club de Damas de San Ángel, las cuales adecuaron este lugar para apoyar a sus trabajadoras; con este servicio hace 19 años aproximadamente pasó a depender del DIF, actualmente atiende una población de 145 niños (as), con un horario de servicio de 7:30 a 17:00 horas.

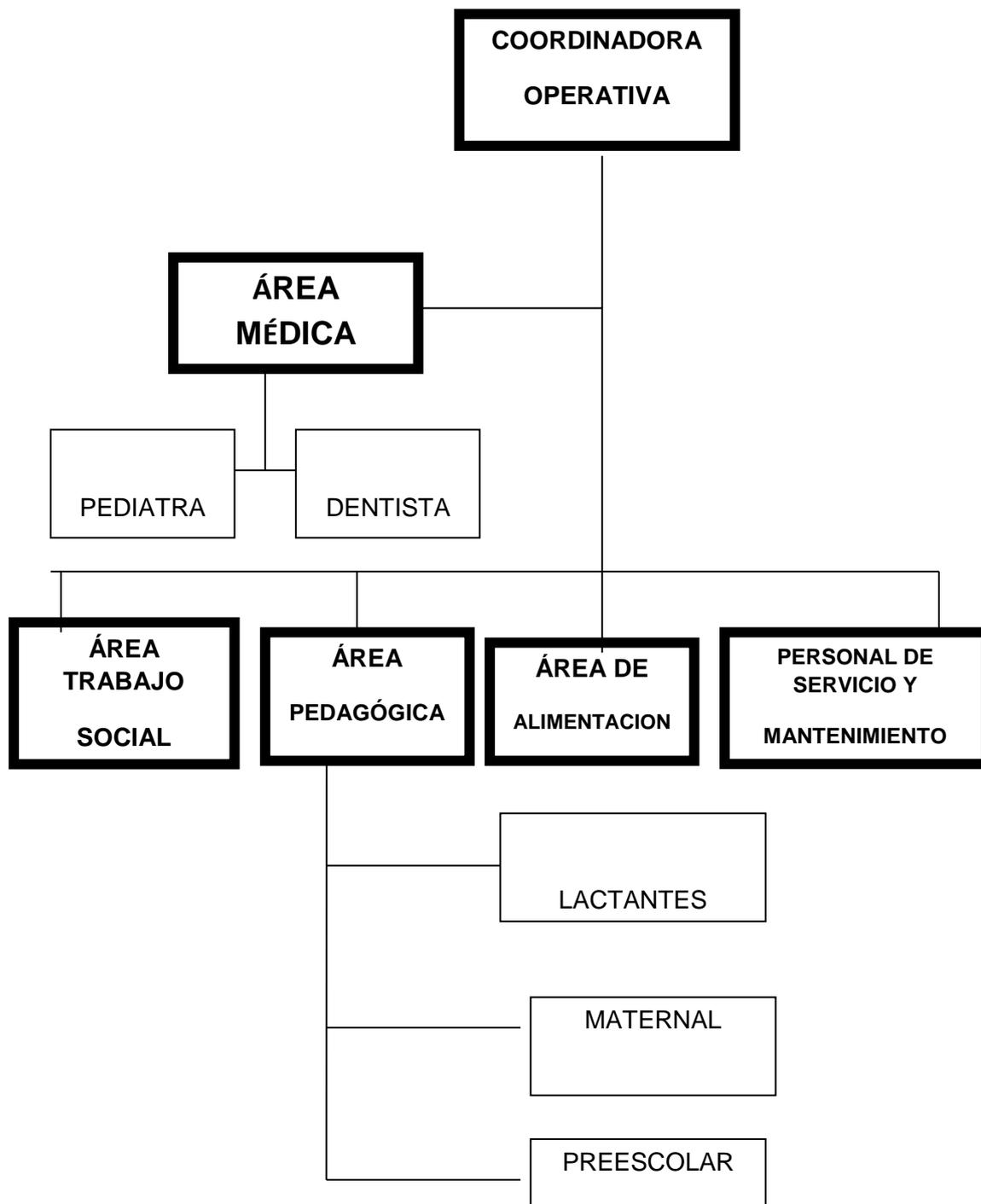
En el CADI # 17 se ofrece el servicio a la población de varias colonias aledañas: San Ángel Inn, Tetelpan, Loreto, Puente Colorado, entre otras; sin embargo la mayoría de niños de esta población asiste a ese centro ya que sus familias trabajan en los alrededores. Los beneficios derivados de la atención que se presta se basan en el desarrollo de las habilidades y competencias sociales necesarias para el desempeño futuro de los niños.

El inmueble donde se encuentra ubicado el Centro Asistencial de Desarrollo Infantil # 17 es una casa muy antigua, adaptada, por lo que tiene unos espacios amplios y otros reducidos. El Centro Educativo cuenta con cuatro aulas para educación inicial y cuatro para preescolar; un salón de cantos y juegos, comedor, patio grande para las actividades y otro más pequeño para el recreo; consultorios médico y dental; cubículo para servicio de trabajo social; oficinas para la dirección administrativa; baños para niñas, niños y para el personal en general; Las instalaciones cuentan con servicio de agua potable, drenaje, luz, teléfono, Internet. El mobiliario es adecuado en tamaño y forma para los alumnos de educación inicial y preescolar. En cuanto a la atención psicológica cuando es necesario se hace la canalización al DIF, de los niños que se considera, requieren el servicio ya que este centro no cuenta con una psicóloga dentro del inmueble.

El Centro Educativo está integrado por el siguiente personal que interviene en las labores: un equipo de 16 maestras, una coordinadora, personal de intendencia, cocineras; así como la trabajadora social, doctora y dentista, los que se ocupan de dar seguimiento a la salud de los pequeños.

A continuación se presenta el organigrama del CADI, así como las funciones que desempeña cada uno de los actores involucrados en el servicio que se brinda a los niños que asisten al centro educativo.

ESTRUCTURA ORGÁNICA DEL CADI:



Descripción de las funciones que se desempeñan en el CADI de acuerdo al organigrama

Función	Responsabilidad
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirección 	<p>Permanecer en continua comunicación, mantener un ambiente de respeto y cordialidad, planear, dirigir, coordinar, orientar, y supervisar las actividades técnicas y administrativas del Centro</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área medica <p>Pediatra</p> <p>Dentista</p>	<p>Promover y controlar el crecimiento y desarrollo físico y neurofisiológico de los niños.</p> <p>Promover y controlar el estado de salud de las piezas dentales de los niños.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área de trabajo social 	<p>Efectuar investigaciones y estudios socioeconómicos que permitan conocer las condiciones de vidas de los niños y su familia. Hacer trascender a la comunidad la acción social de la escuela</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área Pedagógica:⁴ <p>Sección de Lactantes</p> <p>Sección de Maternales</p> <p>Sección de Preescolares</p>	<p>Proporcionar a los niños atención pedagógica tendiente a favorecer su desarrollo integral.</p> <p>Además de la atención asistencial.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Área de cocina 	<p>Propiciar una alimentación balanceada de acuerdo a los requerimientos nutricionales del niño.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personal de intendencia 	<p>Mantener en buen estado de limpieza, operación y funcionalidad el edificio, instalaciones, mobiliario, y equipo de la escuela</p>

Tabla 1.

⁴ Área donde se centra la investigación.

El número de alumnos que se atiende en el Centro Asistencial de Desarrollo Infantil # 17 es de 145 niños y niñas, distribuidos de la siguiente manera: Grupo de lactantes cuenta con 15 alumnos, grupo de maternal "A" cuenta con 16 alumnos, maternal "B1" cuenta con 16, maternal "B2" cuenta con 16, Primero de Preescolar cuenta con 23 alumnos; el Grupo de Segundo de Preescolar, cuenta con 25 alumnos, tercero A de preescolar cuenta con 19 y el Grupo de Tercero B de Preescolar, cuenta con 15 alumnos.

Los padres de familia, participan ocasionalmente en actividades relacionadas con la educación de sus hijos como lo son: clases abiertas, taller de escuela para padres, pláticas sobre nutrición y eventos escolares.

Es importante mencionar que las docentes que conforman el equipo de trabajo del CADI, cuentan con diferentes perfiles profesionales, mismos que han variado de acuerdo con los años laborados.

En la siguiente tabla se plantea el perfil de ingreso de las docentes y el actual, también se observa que el perfil requerido para ingresar a la docencia en esta institución es a nivel técnico, sin embargo, se encuentra la notable constante de la búsqueda de la profesionalización para continuar desempeñándose en la práctica docente.

Tabla del perfil académico de las docentes del CADI

Docente y área en la que se encuentra.	Perfil de ingreso a la docencia.	Perfil actual	Años en la docencia
Lactantes ▪ Gloria	Asistente educativo/puericultura	Lic. en educación UPN(pasante)	24 años
▪ Gabriela	Puericultura (CETIS 10)	Lic. educación UPN(pasante)	14 años
Maternal A ▪ Maricruz	Puericultura (CETIS 10)	Enfermería	11 años
▪ Julieta	Asistente educativo	Asistente educativo	12 años
Maternal B1 ▪ Azucena	Asistente educativo y puericultura	Licenciatura en educación UPN(pasante)	24 años
▪ Lucero	Asistente educativo	Asistente educativo	5 años
Maternal B2 ▪ Pilar	Asistente educativo	Asistente educativo	24 años
▪ Berenice T.	Asistente educativo	Asistente educativo	3 años
Preescolar 1 ▪ Antonia	Puericultura (CETIS 10)	Puericultura (CETIS 10)	24 años
▪ Lorena	Asistente educativo	Ingreso a la UPN	10 años
Preescolar 2 ▪ Mónica	Puericultura (CETIS 10)	Licenciatura en educación UPN (pasante)	7 años
▪ Ana Laura	Puericultura (CETIS 10)	Puericultura (CETIS 10)	5 años
Preescolar 3 A ▪ Berenice	Asistente educativo	Ingreso a la UPN	10 años
▪ Alejandra	Licenciatura en pedagogía	Licenciatura en pedagogía	15 años
Preescolar 3 B ▪ Melania	Asistente educativo	Asistente educativo	14 años
▪ Noemí	Puericultura (CETIS 10)	Lic. en educación	9 años

Tabla 2.

II. Problemática en el ámbito educativo: ¿Cómo incide la construcción de la identidad docente, para mejorar la práctica académica?

En éste apartado se da un panorama de la problemática detectada en el Centro Asistencial de Desarrollo Infantil # 17, el cual pertenece al Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal. Destacando los factores que se considera son el eje central de donde parte la problemática, es decir los supuestos por los que se ve afectada la construcción de la identidad docente, que mantiene a las docentes con una actitud renuente al cambio y que por tanto obstaculizan la transformación y mejora de su práctica, lo cual influye en el desarrollo integral de los niños que asisten a los CADI.

Lo anterior fue obtenido a partir de la observación cotidiana⁵ en el ámbito laboral, en balance con los datos obtenidos del contexto internacional, nacional y del centro educativo que enmarcan al objeto de estudio, es decir los datos que envuelven a la identidad docente.

⁵ Es importante mencionar, que dicha observación fue posible al ser integrante del equipo de trabajo del centro educativo en el que se detectó la problemática.

II.1. Planteamiento del problema

La problemática planteada en este trabajo parte del conflicto que viven en la actualidad las docentes de los Centros Asistenciales pues a pesar de encontrarse en un proceso de profesionalización, se muestran renuentes al cambio y por lo tanto se entorpece el equilibrio en la construcción de la identidad, ya que no se logra la transmisión de los conocimientos adquiridos durante la trayectoria formativa para la práctica. O sea, que en la búsqueda de ser reconocidas como profesionales de la educación se encuentran con factores que obstaculizan el equilibrio entre su profesionalización y la experiencia adquirida en la práctica, ya que durante el trayecto formativo, las docentes adquieren el conocimiento de paradigmas que posteriormente les complica aplicarlos en su labor en las aulas; por lo que a su vez se dificulta ofrecer una educación de calidad⁶.

Es decir, presentan dificultades en algunos de los aspectos que se consideran dentro de la calidad educativa, como pueden ser; en la interacción que existe entre docente-alumno, la forma en la que reconocen y retoman el conocimiento, el compromiso con su tarea de educar, o en la forma en la que se involucran en las tareas educativas (Candela, 1999:7).

En ese tenor el presente trabajo tiene como finalidad; realizar un análisis de la labor docente de las integrantes del CADI # 17, misma que se ve marcada por la trayectoria personal y profesional de cada una. Teniendo como objetivo principal transformar la práctica a fin de mejorarla. Pero ¿Cómo favorecer la construcción de la identidad docente para llegar a dicha finalidad? cuando nos encontramos con docentes que al contar con más de 20 años de experiencia se encuentran en una zona de confort que no les permite cambiar sus hábitos de enseñanza, mostrándose renuentes al cambio. No les interesa aplicar las propuestas presentadas en la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), o en el Modelo de Atención Integral Educativo para la educación inicial (MAEI), lo

⁶ Cabe mencionar que el termino calidad es ambiguo ya que puede implicar criterios muy diversos según el grupo social que la defina y los objetivos que se pretende alcanzar (Rockwell, 1981, retomado por Candela, 1999)

cual es justificado con la normatividad de la institución a la que pertenecen (nombramiento de la contratación, funciones del contrato, sueldo, entre otros .) y que además frenan a las docentes con menos años de experiencia, al imponerse a su forma de trabajo, ganando mayor peso por el régimen en el que se encuentran contratadas, que a su vez no aceptan las ideas o propuestas nuevas entre compañeras. Ante este panorama surge otra interrogante ¿Cuáles son las causas probables o factores asociados que obstaculizan el cambio en las docentes?

Es importante mencionar que aunque los centros que dan atención a este nivel educativo pertenecen a instituciones orientadas a dar servicio a madres trabajadoras y/o en situación vulnerable, pero que al contar con centros ubicados en diferentes zonas, se observan variantes en los contextos de cada uno, por ejemplo: en la estructura familiar, y los modos de vida mismos que denotan diversas problemáticas; por ejemplo: de conducta, aprendizaje, socialización o lenguaje., que a su vez plantean nuevos retos para la práctica docente. Lo anterior centra la problemática en que las docentes se reconozcan como sujetos que se enfrenta día a día a diversas circunstancias y que la solución de estas se ve marcada por la forma de intervenirlas a partir de la experiencia, por lo que es preciso reflexionar cómo su historia, constituye el actuar docente, es decir; reconocer ¿Cómo incide la construcción de la identidad docente, para mejorar la práctica académica?

Para esto se retoma el contexto en el que se desarrolla la problemática detectando los siguientes factores que la envuelven : El primer factor y debido a que es el punto de partida de quienes ejercer la labor educativa es, analizar la elección de la docencia, pues no en todos los casos se dio por vocación, sino por el contrario como una opción laboral, por lo que el poco interés va truncando la visión de nuevos ideales para desarrollarse como profesionales, asimismo las contradicciones con las que se enfrentan entre la perspectiva que se tiene de la docencia y de la realidad ya en la práctica.

Por otra parte se observa otro factor importante a considerar dentro de la problemática, es que la institución no toma en cuenta el perfil educativo que

tiene cada una de las docentes de los equipos de trabajo, lo cual complica la aplicación de los conocimientos adquiridos durante la formación. Un ejemplo de esto se puede observar, en las estrategias utilizadas para la asignación de las docentes a los grupos; mismos que van desde lactantes hasta preescolares. Dicha decisión esta a cargo de las coordinadoras operativas, sin tomar en cuenta la opinión de las docentes ni su formación.

También, el no ser reconocidas como profesionales influye en el desempeño de las docentes, ya que la institución contrata a las docentes como asistentes o niñeras, lo que conlleva a que las maestras que tienen una plaza fija se justifiquen diciendo que sus funciones solo son asistenciales y aunque ya tengan una formación profesional, no lo apliquen por no percibir el pago adecuado y la categoría como educadoras.

Aunado a esto, las creencias de la sociedad al respecto de la labor que se realiza en estos centros educativos, encontrando quienes aún piensan que los niños que asisten sólo van a jugar, o a perder el tiempo mientras los padres trabajan, minimizando o subvalorando el trabajo que realizan las docentes para que los niños desarrollen diversas habilidades.

En este tenor dentro de los aspectos más relevantes a investigar que se destacan, se encuentran los siguientes:

- Motivos de la elección docente

- La influencia de la formación de cada docente en su desempeño y por lo tanto en su movilización para la resolución de problemas.

- El uso de costumbres y tradiciones que pasan de generación en generación formando parte de la tradición oral transmitida entre docentes.

- La atribución de las problemáticas entre docentes, directivos o a la comunidad. Trabajo en equipo.

-Repercusión de ¿cómo se concibe a la docente por los directivos y por la sociedad?

- Políticas institucionales y su consecuencia en el actuar docente.

- Motivos de la “identidad en crisis” que viven las docentes.

- Construcción de la identidad docente

Por lo tanto, este trabajo se orienta hacia la reflexión de la labor que desempeñan las maestras, remontando de los intereses de cada una a partir de su formación con el fin de propiciar un deseo de cambio mediante la construcción de su identidad como docentes.

Esta tesina se justifica al iniciarse un proceso para lograr el reconocimiento de la educación inicial en México, que a su vez exige la profesionalización de los agentes educativos que intervienen en ella, es decir; este trabajo surge ante la necesidad de dar respuesta a las preocupaciones y quejas de las docentes de educación inicial que se encuentran desorientadas y en conflicto frente a los constantes cambios curriculares, nuevas perspectivas y enfoques educativos.

Buscando también que esta investigación no sólo permita una transformación personal, sino que beneficie a otras docentes que se encuentran en el proceso de formación, además de propiciar que las que aun no hayan decidido profesionalizarse, conozcan la importancia de este proceso para la transformación de la práctica. Pero sobretodo que esa profesionalización sea aplicada en las aulas.

El objeto de estudio se define al analizar los factores que envuelven la identidad docente, partiendo de que la identidad profesional del docente constituye el “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen así mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores.” (Gysling, 1992:12); misma que

no surge automáticamente como resultado de la obtención de un título profesional, por el contrario es preciso construirla.

El objetivo general de esta investigación documental es: que las docentes realicen una autoevaluación de su práctica, que les permita rescatar las conductas que podrían estar obstaculizando su desarrollo y mejora profesional, a partir de la construcción de su identidad docente, con el fin de optimizar su desempeño en el aula para dar respuesta a las nuevas demandas educativas.

Por lo tanto, el objetivo específico es: proponer estrategias que permitan, dirigir a las maestras hacia la reelaboración de su identidad como docentes, despertando un deseo de cambio, que les permita asumir y tomar conciencia de los errores que pueden corregir para enfrentarse al reto de modificar su práctica, esto principalmente mediante la sensibilización.

III. Marco teórico que sustenta y describe la situación que muestra como la construcción de la identidad docente, permite la mejora de la práctica.

En este apartado se pretendió dar a conocer los conceptos que dieron claridad a la investigación, buscando definir el objeto de estudio “la construcción de la identidad docente” en base a diferentes autores, con el fin de lograr un sustento para los supuestos planteados en el trabajo. Asimismo se pretendió indagar nuevos enfoques para su análisis, mismos que se rescataron de la trayectoria laboral, es decir de la experiencia adquirida en ella.

Es importante mencionar que se buscó el enfoque de dichas teorías hacia el nivel de educación inicial, para rescatar los aspectos planteados por los autores, que en su mayoría se basaron en los niveles de educación básica.

Para esto se tomó como punto de partida, la importancia de definir el objeto de estudio, de donde se desprenden una serie de conceptos que se encuentran de manera implícita a continuación:

III.1. Identidad docente

Debido a que el objeto de estudio de esta investigación fue “la construcción de la identidad docente”, se parte de la desestabilización de lo que viven actualmente las maestras de los diferentes niveles educativos, al ser miradas como responsables de los resultados obtenidos en las aulas. Es importante definir a que nos referimos con “identidad”, para comprender entonces que es la “identidad docente” y por que la importancia de su construcción.

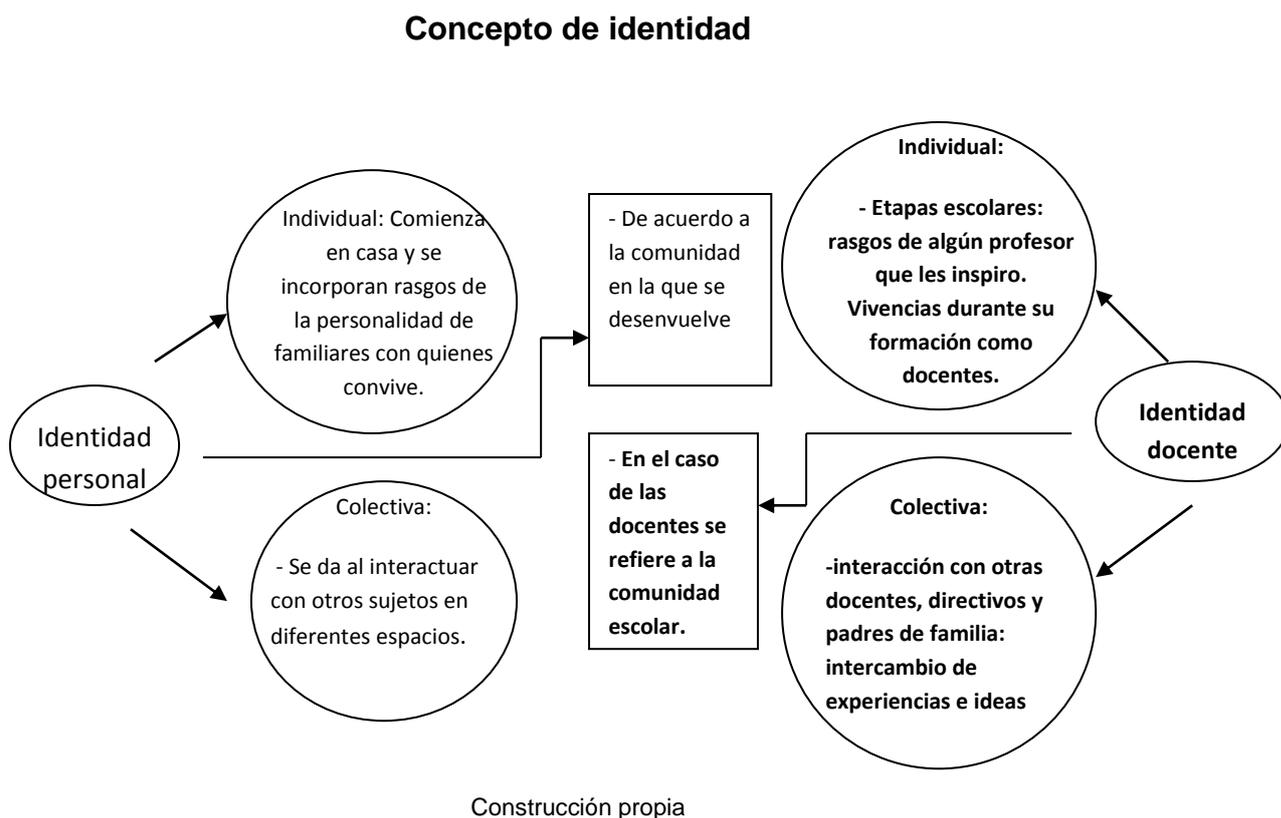
De acuerdo al Diccionario de la lengua española (DRAE) la noción de identidad proviene del latín *identitas* que se refiere al “conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad, que los caracteriza frente a los demás”. A nivel individual, nos dice Freud (2000 [1921]: 42-48), interiorizamos esos rasgos y los hacemos nuestros cuando retomamos características de otra persona, es decir los sujetos asimilan estos rasgos en diferentes momentos de su vida, pues la identidad es algo que se rehace continuamente y, por lo tanto, nunca está plenamente acabada. (Ramírez, 2014:17-18). En base a este planteamiento, se rescata que la identidad comienza de manera individual y se complementa mediante la interacción con otros sujetos de la comunidad a la que pertenecen, en este caso se hace referencia a la comunidad de los profesores.

Es decir, en la construcción de la identidad docente, no se puede dejar de lado, la personalidad de cada maestro, ya que él mismo es el primer instrumento con que cuenta para llevar a cabo su trabajo en el proceso del aprendizaje, asimismo se toma en cuenta que según algunos terapeutas como Diana Rodríguez de Ibarra (2002) consideran que el maestro es la persona más importante de una institución escolar y que su estado de ánimo⁷ se refleja en la disposición de los alumnos para aprender, y a su vez en el contexto en donde se establecen los intercambios entre maestros, se producen interacciones de intercambio de forma dinámica, circular y dialéctica, que como en toda relación

⁷ Es importante tomar en cuenta que el estado de ánimo de cada profesor, depende en gran parte de las vivencias personales que ha tenido a lo largo de su vida o en determinado momento.

humana, entre las docentes se establecen redes sociales que afectan su forma de actuar y desempeñar su labor. (Domínguez, 2005: 11, 18-19)

A continuación se presenta un diagrama⁸ que permite entender de manera sencilla el concepto de “identidad” y como se va construyendo a lo largo de la vida:



En el diagrama anterior se coincide con los aportes de Marcia Prieto Parra (2004) quien menciona que la construcción de la identidad docente requiere de un proceso individual y colectivo que es de naturaleza compleja y dinámica y se mantiene durante toda la vida laboral; lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente. (Prieto, 2004:31).

⁸ Este diagrama se enfoca a la construcción de la identidad de las docentes, ya que este es el objeto de estudio de esta investigación.

Tomando en cuenta que las docentes actúan de acuerdo a la identidad que poseen, la cual es resultado de una serie de condicionamientos estructurales e institucionales, es decir de las vivencias, mitos, creencias y tradiciones en las que fueron moldeadas a través de sus vidas, de acuerdo al nicho de desarrollo y a la formación profesional en la que transitan, por lo que se puede decir, que la identidad de la docente se construye en la práctica y se da a lo largo de la vida.

Según Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período, y surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organiza cada biografía (Prieto, 2004).

En síntesis, la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular, en el cual se inscriben.

Con lo hasta aquí planteado, se coincide también con lo establecido en el Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado” (Vaillant, 2007); en el cual se menciona que la identidad del docente forma parte de su identidad social y se concibe como la “definición de sí mismo” que hace el docente. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del “grupo profesional docente” y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación con los “no docentes” (Prieto 2004).

III.2. La Práctica docente

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1998), se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente, no obstante, según Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999) la práctica docente trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentra el sistema escolar. En este sentido su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo y sus destinatarios; es decir lo que se plantea a nivel institucional y las demandas de los niños que se presentan día a día en las aulas. (Fierro, 1999:20-21).

Asimismo, autores como García-Cabrero, Loredó, Carranza, Figueroa, Monroy y Reyes (2008) se plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa. Esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa. (García-Cabrero, Loredó, Carranza, 2008:3-4)

Por tanto, la práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Si retomamos que “la práctica docente es esencialmente una practica humana, en la cual, la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental (Fierro, Fortoul, Rosas 1994: 20); es decir, cada docente puede actuar diferente ante la misma circunstancia de acuerdo a su trayectoria personal y profesional en la que se encuentra. Además tomando en cuenta que la práctica docente se desarrolla dentro de una institución, es importante resaltar, que dicha práctica, también se ve influenciada por los saberes, tradiciones, costumbres y reglas propias de la institución en la que se rige, es decir de la normatividad.

En este orden de ideas, se observa que para analizar la práctica docente, es necesario incluir todos los aspectos que se engloban y que influyen en el desempeño de esta. Destacando también la importancia de este concepto durante la formación, ya que es notable que las estudiantes a nivel técnico dejan de lado los factores que envuelven la práctica docente, centrándose solo en el proceso de enseñanza.

Para esto destacamos el análisis que Cecilia Fierro, (1994) que plantea en el libro “Transformando La práctica docente”, donde se manejan seis dimensiones que la envuelven, de las cuales en este documento se hace mención de cuatro de ellas:

- **Dimensión personal:** reconoce a las docentes como sujetos y es referida a todos los aspectos individuales de cada uno, es decir características, cualidades y dificultades propias, que son el reflejo de su historia personal y su trayectoria profesional. También se hace hincapié a los motivos o circunstancias que las llevaron a elegir el magisterio.
- **Dimensión institucional:** Ya que la práctica docente se regula en el espacio de trabajo, pues en ella influye la gestión y normatividad de cada institución a la que pertenece la escuela y es en ella donde se socializa el intercambio de ideas, es decir es parte de su identidad colectiva.
- **Dimensión interpersonal:** en ella se establecen las relaciones entre los actores involucrados que participan en el proceso educativo (alumnos, otros docentes, directivos, madres y padres de familia) y que de la

buena comunicación entre ellos dependen los resultados benéficos para la escuela, es decir al trabajar en un ambiente relativamente estable este se refleja en la disposición y ambiente del las docentes.

- **Dimensión social:** se dirige a la influencia del entorno en el que se desempeña la educación en un determinado momento, a la cultura y espacio geográfico, además aquí repercute la percepción que la sociedad le da a la labor de la práctica docente, pues como ya se ha mencionado anteriormente, en el documento de educación inicial es común escuchar que las docentes sólo “juegan” con los niños, o sólo los cuidan, desvalorizando esta labor.

En otras palabras, la práctica docente no se reduce a la aplicación de contenidos curriculares en el aula, por el contrario es un entramado en el que se cruzan los diversos componentes de la vida escolar con el desempeño de las docentes. (Ramírez, 2014: 24)

III.3. El trayecto formativo

La trayectoria se puede concebir como una serie de etapas sucesivas de puestos de trabajo o actividades laborales que se suceden, idealmente en forma ascendente y jerárquica y que viven las personas a lo largo de su historia formativa y laboral.

En muchos casos las trayectorias profesionales implican una formación especializada en un área de conocimiento que le facilita a la persona escalar a un puesto o actividad de mayor jerarquía. (Light, 1990). Las trayectorias profesionales implican aspectos de tiempo y desarrollo. El tiempo se refiere a la sucesión de acontecimientos (ingreso a la carrera, incorporación al trabajo), que determinan ciertos periodos. El desarrollo por tanto se refiere a cambios progresivos y puede ser lineal o no y pasa por etapas (Vargas, 2000; García, 2001; Galaz, 2003; Padilla, 2007). De esta manera se puede decir que la trayectoria formativa se refiere al rumbo por el que ha transitado la docente durante su profesionalización a través de los años.

En la investigación realizada sobre trayectorias de formación permanente y autoformación (Castañeda, 2005 y Navia, 2006) se muestra que las docentes tienden a refugiarse en imágenes previas de la enseñanza escolar, que han construido en su paso como estudiantes por niveles anteriores, durante la formación inicial⁹, así como en el mundo social profesional que van compartiendo en el contexto escolar inmediato en el que se insertan a trabajar. Sin embargo, durante la trayectoria laboral van adquiriendo la experiencia necesaria para resolver los problemas que se les presenten, lo cual da cuenta de la importancia del equilibrio entre ambas trayectorias en la construcción de la identidad.

En relación a esto se retoman los planteamientos de autores como Perrenoud, (2001) y Marcelo, (1992) quienes han destacado la distancia que parece presentar la formación inicial de los maestros y la realidad a la que se enfrentan, lo que ocasiona, en muchos casos una “imagen trunca” de la realidad. Esta separación entre la realidad del oficio y lo que se toma en cuenta en la formación constituye el origen de muchas desilusiones. Pues, si bien en la trayectoria hacia la formación como docentes, se adquieren una serie de saberes, ideales, conocimientos y experiencias, no es hasta la trayectoria en el ámbito laboral donde el maestro se enfrenta a la reconstrucción de su identidad como profesionales.

Ya que, se enfrentan al reto de aplicar o poner en práctica, esos conocimientos adquiridos durante la formación, muchas veces ante un panorama laboral contradictorio a lo idealizado durante la formación, por lo que a lo largo de la labor docente, surgen diversos retos y obstáculos a los que deben enfrentarse, los que van desde la gestión, problemas específicos en las aulas, mitos y tradiciones de cada docente, entre otras. Dichos sucesos son los que llevan a la toma de decisiones, mediante la práctica reflexiva.

⁹ Se destaca que las docentes con las que se trabajó en esta investigación inician su formación a nivel técnico, es decir la formación inicial se centra en carreras técnicas como asistente educativo, puericultura, etc.

Para referirme a la “práctica reflexiva”, retomo que ser reflexivo es ser lógico; es decir una persona piensa lógicamente cuando indaga, examina y somete a un proceso de evaluación a fin de decidir una solución a un problema dado (Dewey, 1993).

En ese tenor puedo decir que la practica reflexiva, es aquella que nos lleva a mirar a nuestro alrededor, para plantear diferentes alternativas en la toma de decisiones para la resolución de los problemas a los que nos enfrentamos durante la trayectoria laboral.

III.4. Profesionalización

El oficio de la docente ha transitado por un debate al referirse a la “profesionalización” ya que en una primera época la formación se centraba básicamente en el dominio de saberes que había que transmitir, pero desde hace algún tiempo, se concede cierta importancia al dominio teórico y práctico de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el sentido de una formación verdaderamente profesional. Definiendo como “profesionalización” al compromiso que el maestro adquiere desde su formación inicial y posteriormente durante su desempeño laboral, para adquirir competencias básicas y genéricas, que le permitan potenciar la actividad pedagógica como docentes (Perrenoud, 2004).

Es decir, la profesionalización promueve la formación de personas lo bastante competentes como para determinar su cometido sin estar totalmente arraigado a las reglas, en ese tenor un profesional es aquel que logra resolver las problemáticas que se le presentan de una manera reflexiva; es decir permite la transformación estructural que nadie puede controlar por si solo, por lo que se considera una aventura colectiva, pero que se representa también, en gran medida, a través de las opciones personales de las docentes, sus proyectos, sus estrategias de formación. Tal es la complejidad de los cambios sociales: no son la simple suma de iniciativas individuales, ni la simple consecuencia de una política centralizada (Perrenoud, 2004:153).

Es así como al encontrarnos ante nuevos retos y circunstancias dentro de la labor docente, nos enfrentamos ante la necesidad de buscar opciones para resolver las problemáticas que implican estos retos, teniendo presente que las acciones que se realicen para esto nos dirigen cada vez más al reconocimiento profesional, de aquí la importancia de esforzarnos día con día en transformar el actuar docente, adquirir nuevos conocimientos para llevarlos a la práctica, buscar una formación continua y trabajar en equipo.

III.5. Formación docente.

Tomando en cuenta que la adquisición de títulos para ser docente ha sido siempre una condición necesaria pero insuficiente para tener éxito como profesional (Day, 2005:20), nos encontramos con la constante de que a pesar de que las docentes de educación inicial se encuentran en un proceso de ser reconocidas como profesionales, en ocasiones buscan obtener un título profesional sólo para dar respuesta a las demandas institucionales, las cuales exigen un documento que sustente su capacitación para desempeñar la experiencia educativa, lo cual se ve reflejado en las dificultades que presentan durante la práctica ya que no buscan la formación continua como herramienta para mejorar su labor y pierden de vista el objetivo de esta, la cual es la transformación del actuar en las aulas.

En este sentido, Adelina Castañeda retoma el planteamiento de Dubar (2002) quien considera que la formación continua puede a veces desempeñar el de una especie de “laboratorio de transformación”, si permite elaborar la transición entre las antiguas y las nuevas creencias, los antiguos y los nuevos saberes y las identificaciones pasadas y presentes. Así el individuo va actualizando las dimensiones de su identidad, allí donde encuentra señas de su reconocimiento y un nuevo medio para consolidarse y confirmarse. (Castañeda, 2009:87). Es decir la formación de las docentes supone la adquisición de un conocimiento inicial para ejercer la profesión, al margen de que continúen o no actualizando y desarrollando otros conocimientos.

No obstante, una de las demandas reiteradas de actualización permanente es que se les proporcionen herramientas a las maestras para que resuelvan problemas prácticos de la docencia, especialmente cuando deben aplicar los cambios e innovaciones promovidos desde las políticas de formación. Podemos decir que se trata de aprendizajes de profesión que se reflejan en las prácticas que se desarrollan (Castañeda, 2009:190). Un ejemplo de esto son los cursos de capacitación que ofrecen las instituciones que dan servicio al nivel inicial, como el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF)¹⁰, sin embargo al no ser de manera continua se pierde el interés de las docentes, además se encontró que en su mayoría las temáticas presentadas en dichos cursos son impuestas por la institución, sin tomar en cuenta el punto de vista de las maestras a quienes va dirigida la capacitación por lo que asisten a ellos sólo por cumplir con un trámite administrativo y muestran poco interés a lo que puedan aprender en ellos.

El ejemplo anterior da muestra de la incongruencia vivida en las aulas, donde se observa que las instituciones en muchas ocasiones pierden de vista que la formación favorece algunas competencias dejadas de lado, debido a las circunstancias, pues se debe tomar en cuenta que la experiencia podría bastar para mantenerlas, pero ¿la escuela será un mundo estable?, al ser un oficio que se ejerce en contextos inéditos, ante públicos que cambian en referencia a programas revisados que se supone se basan en nuevos conocimientos, incluso nuevos enfoques o nuevos paradigmas. (Perrenoud, 2004: 133) se destaca la necesidad de considerar en educación inicial una formación continua, que permita que los recursos cognitivos movilizadas por las competencias estén al día, adaptados en condiciones de trabajo en evolución.

Ante este panorama se rescata que en el campo de la formación docente, según Abraham Naziff (1994), ha pasado por varias etapas desde el surgimiento de la preocupación por la formación docente en México (Domínguez, 2005: 20), en donde colocan en la primera etapa a los cursos

¹⁰ El DIF es una institución dedicada a dar un servicio asistencial a población vulnerable. En este caso se hace referencia al DIF, que es la institución en la que se realizó la investigación

aislados de diferentes temáticas; observando que el centro educativo de esta investigación se centra aún en esta etapa, la segunda etapa se dirige a la elaboración de programas estructurados, no obstante se demuestra poco interés por conocerlos y estudiarlos, es común escuchar en las reuniones escolares quejas y dudas sobre la aplicación de los programas, pero al cuestionar quien los ha leído, es poca la participación; por último la tercera etapa se dirige a proponer acciones para la reflexión y análisis de la práctica docente, esta última etapa es la que se pretende lograr con esta investigación.

III.6. Competencias docentes.

La competencia docente corresponde a la parte reglada, normativa y funcional del trabajo académico, que le permitirá a la maestra desempeñarse adecuadamente en el contexto de las prácticas educativas concretas de este campo profesional, esto es, de manera competente o con cierto nivel que se desarrolla al enfrentarse con los problemas que la profesión le plantea o bien mediante los diferentes desempeños que se dan en las permanentes interacciones sociales y educativas en las que se desenvuelve.

La diversidad y complejidad de las interacciones que se dan durante el desempeño docente permiten desarrollar las competencias. Esas son pedagógicas, cotidianas y se expresan en ejercicios, los cuales desarrollan a su vez otras que se expresan en desempeños genéricos y corresponden a las características de las funciones y acciones propias de prácticas, específicas del quehacer cotidiano del docente, que para efectos prácticos de entendimiento corresponden a la organización y ejercicio del trabajo escolar, que de manera general se realizan en tres distintos momentos: antes (planeación macro y micro), durante (en el aula) y después (evaluación) – (SEP, 2012).

Ante este panorama, se han desarrollado múltiples aproximaciones al estudio de las competencias docentes. Diversos autores han centrado la atención en los conjuntos de capacidades que hacen a un docente recibir el reconocimiento de competente por lo apropiado y exitoso de su labor en el marco de la educación de calidad. Por lo que se destacan los trabajos del Prof. Philippe

Perrenoud¹¹ quien desde la década de los 90 ha aportado significativas reflexiones para la definición y comprensión de las competencias. Este autor plantea el concepto de competencia como una capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

En contraste, Raúl Ramírez cita a el investigador Díaz Barriga (2006) quien sostiene que el enfoque por competencias forma parte de las reformas del sistema educativo que no han dado los resultados esperados debido a que las acciones no alcanzan a realizarse con solidez, dado que la innovación es más una declaración verbal, que una acción realizada por las docentes, careciendo de una articulación teórico-metodológica, pues no existe una propuesta clara y definitiva sobre su empleo (Ramírez 2014:90). Siendo este el principal motivo de la confusión presente en las docentes quienes manifiestan constantemente desconcierto para poner en práctica este enfoque, es decir; no saben ¿que hacer? ni ¿como hacerlo?.

Por lo que el desarrollo y consolidación de competencias de los actores educativos que ejercen en las áreas de intervención en cualquier modalidad representan una labor ardua y permanente. De aquí la necesidad de que las docentes de educación inicial, deban buscar una formación continúa que las lleve a una profesionalización y les permita alcanzar estas competencias para desempeñar su práctica. (SEP, 2012:7).

Philippe Perrenoud plantea como esenciales diez competencias en la formación continua, para transformar la práctica educativa: Organizar y animar situaciones de aprendizaje; Gestionar la progresión de los aprendizajes; Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; Trabajar en equipo; Participar en la gestión de la escuela; Informar e implicar a los padres; Utilizar las nuevas tecnologías; Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y Organizar la propia formación continua.

¹¹ Perrenoud, (1999) plantea sus estudios para docentes de educación primaria, no obstante en este trabajo se pretende rescatar algunos puntos para adecuarlos a las docentes de educación inicial.

Es importante mencionar que si bien como docentes se nos asigna la tarea de favorecer el desarrollo de competencias en los niños, es importante también desarrollar las propias y para poder hacerlo hay que tomar en cuenta que el poseer habilidades y conocimientos no significa ser competente. La movilización de saberes se manifiesta tanto en situaciones comunes como complejas al poner en práctica estos conocimientos (SEP, 2011:38).

III.7. El Trabajo en equipo

Para adentrarnos en este aspecto, se consideró pertinente, comenzar por definir la palabra “equipo”, para lo cual, se retoma el concepto que se plantea en el Modelo De Gestión Educativa Estratégica, donde se menciona que es un conjunto de individuos con habilidades complementarias, que dependen unos de otros para cumplir un propósito común o establecer metas mutuas y que al sumar esfuerzos pueden lograr el objetivo de manera efectiva, desarrollar una buena comunicación, altos niveles de confianza, cooperación y colaboración. Por lo que para considerar efectivo el trabajo en equipo, habrá de remitirse a su capacidad de organización, a su funcionamiento y a sus resultados (SEP, 2009:16).

En base a la definición anterior y al ser considerada la práctica docente como una práctica social y formar parte del proceso formativo, se cree pertinente trabajar en el desarrollo de competencias que permitan a las maestras desempeñarse de forma colectiva logrando construir su identidad en confrontación con los saberes de su equipo de trabajo; es decir se considera importante adquirir un compromiso, que dirija a las docentes en un camino en el que se pueda discutir y compartir las propuestas personales con un grupo de colegas. Esto a través del dialogo, lo cual implica, estar dispuestas a sustentar sus ideas sin autoritarismos, tratar de comprender otros puntos de vista y estar abiertas a aprender unas de otras. (Fierro, 1994: 27).

En este orden de ideas se rescata lo planteado en el Plan 2011, donde se hace referencia a trabajar en colaboración para construir el aprendizaje, dicho

trabajo colaborativo alude a estudiantes y docentes orientando las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo (SEP, 2011:28). Si bien como docentes debemos lograr esto en las aulas, se considera pertinente lograrlo en primer paso a nivel escuela, como docentes promoviendo ese trabajo colaborativo en los equipos de maestras que integran los centros educativos.

Por ejemplo, algunas de las características del trabajo colaborativo son las siguientes: a) Que sea inclusivo: dirigido a las docentes, se tendrían que incluir a todas las docentes en la toma de decisiones para la escuela y no sólo a los directivos. b) Que defina metas comunes: es decir no perder de vista que el objetivo de nuestra labor sea en busca de un bien común. c) Que favorezca el liderazgo compartido: permitiendo que todas aporten ideas y lleguen a acuerdos dejando atrás el autoritarismo. Desde esta perspectiva el liderazgo requiere de la participación activa de los actores involucrados en un clima de respeto, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

No obstante, es necesario no perder de vista que el trabajo en equipo no implica que la gente todo el tiempo este tomada de la mano, sino que se busquen recursos y apoyos necesarios para lograr los objetivos de la organización, ya que el equipo perfecto no existe y la posibilidad de conflicto esta presente en toda relación; por ello es importante considerar que cuando no valga la pena no se trabaje en equipo (Perrenoud, 2004).

Es decir, no hay que dejar de lado el trabajo individual y no dejarnos llevar sólo por el colectivo, un ejemplo de esto que se rescata del centro educativo donde se realizó la investigación, es: cuando se va a dar un detalle a los niños por algún festejo y se pide unificar para toda la escuela; las docentes presentan conflictos para llegar a un acuerdo, pues cada una quiere que se lleve a cabo su propuesta, talvez el ejemplo expuesto es vano, pero permite visualizar al planteamiento anterior pues de acuerdo a él, cada una podría aplicar su idea en el aula pues esta acción no necesariamente se tiene que llevar a cabo en equipo e incluso de esta manera se podría evitar algunas confrontaciones.

IV. Metodología que guió la investigación.

En este capítulo se describe la forma en que se llevó a cabo la investigación, es decir, la metodología que guió el desarrollo de esta tesina y que a su vez llevó a los resultados para resolver o acercar a una posible alternativa de solución al problema, en relación con el objeto de estudio “la construcción de la identidad docente.” Como objetivo general se pretendió sugerir algunas estrategias de orientación pedagógica dirigidas a las maestras de educación inicial y preescolar, que les permitan analizar la construcción de su identidad docente y por lo tanto, como objetivos específicos: a) Sensibilizar a las docentes de la necesidad de modificar su práctica con el fin de dar respuesta a las nuevas demandas educativas. b) Contribuir al mejoramiento de la práctica docente, a partir de reconocer los obstáculos a los que se enfrentan, así como las posibles soluciones. c) Analizar el ¿Cómo han construido su identidad docente, a lo largo de su trayectoria formativa y profesional?; y a su vez ¿Qué aspectos requieren cambiar en busca de reconstruir dicha identidad?

Las metas a alcanzar fueron las siguientes: 1) Realizar un diagnóstico del centro educativo en el que se detectó la problemática. 2) Realizar un análisis, que permita articular la reflexión y teorización del objeto de estudio, con el fin de encontrar una posible alternativa de solución. 3) Sugerir algunas estrategias, dirigidas a sensibilizar a las docentes a movilizarse para mejorar su práctica.

Asimismo se muestra la justificación en la que se basa la propuesta, donde se refleja la importancia y relevancia de esta.

Tomando en cuenta que la metodología representa la manera de organizar el proceso de la investigación, de controlar los resultados y de presentar posibles soluciones al problema que nos llevará a la toma de decisiones (Zorrilla y Torres, 1992:3) y retomando que la investigación documental es `aquella que se realiza a través de la consulta de documentos (libros, revistas, periódicos, memorias, anuarios, registros, códigos, constituciones, entre otros.)

Se puede decir que la investigación que se llevó a cabo en esta tesina fue de tipo documental, con un enfoque cualitativo retomado desde la perspectiva de Taylor y Bogdan, se concibe la investigación cualitativa como aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Rodríguez, Gómez y Gil, 1996:33). En esa misma línea de pensamiento señala Grajales, destacando el planteamiento de Cea (2001: 46) quien considera que el paradigma cualitativo se asocia a la epistemología interpretativa (dimensión intersubjetiva), centrada en el sujeto individual y en el descubrimiento del significado, los motivos y las intenciones de su acción. (Grajales, 2000).

De esta forma, la investigación se dividió en tres fase, en la primera, el proceso dio inicio con el diagnóstico realizado en un centro educativo del nivel preescolar; en la segunda fase se dio la búsqueda de la información, es decir, la revisión de diferentes documentos teóricos relacionados con la problemática, y finalmente la tercer fase se realizó la interpretación de los datos arrojados y el análisis de estos.

IV.1. Fases de la investigación

Primer Fase:

La investigación se llevó a cabo en el CADI 17, un centro educativo de educación inicial y preescolar, mismo que depende de los lineamientos establecidos por el DIF-DF, en el cual, las funciones se centran en prestar un servicio asistencial es decir en asistir o apoyar a los niños en actividades de higiene y alimentación, brindando una atención integral; pero que en contraste se exige a las docentes adquirir competencias para desempeñar las funciones psicopedagógicas pese a no ser reconocidas normativamente.

Por lo que al realizar el diagnostico para detectar la problemática y delimitar el contexto en el que se enfocaría la tesina, se destaca la crisis en la que se encuentran las docentes que laboran en él, ante la necesidad de construir su identidad docente para lograr la modificación de su práctica.

Es así, como la investigación se centra en las docentes, por lo tanto la indagación se llevó a cabo en una población de 16 docentes y la coordinadora operativa quienes integran el equipo de trabajo de esta escuela; de las cuales:

- 9 cuentan con una contratación permanente; es decir son de base.
- 6 tienen un contrato mensual, se encuentran contratadas bajo el régimen de honorarios.
- 1 tiene un contrato trimestral, es eventual

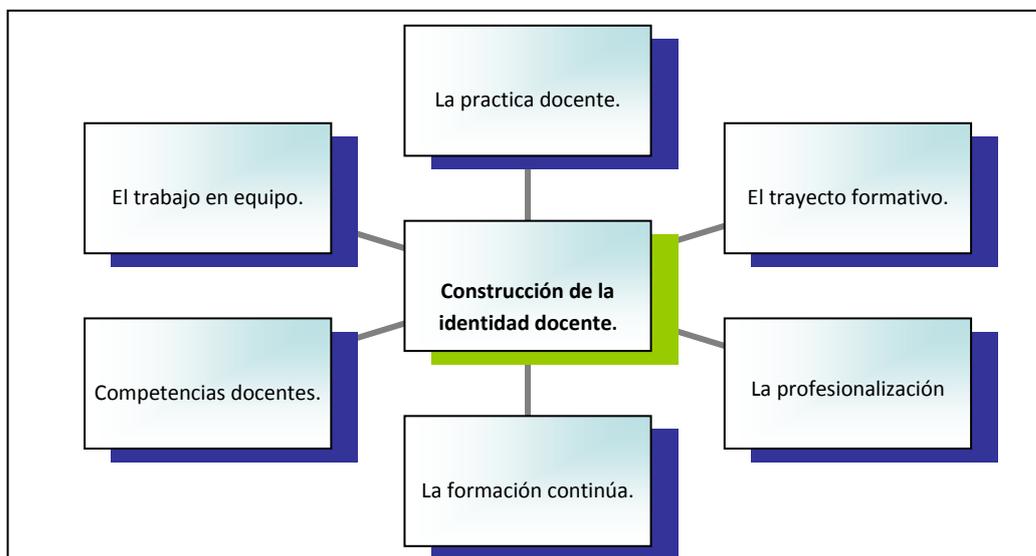
Asimismo, a pesar de que esta tesina está dirigida a las maestras en práctica, se consideró prudente incluir algunas experiencias de las docentes que se encuentran en formación a nivel técnico, mismas que se encontraban realizando su servicio social en el mismo centro educativo, aplicándoles un breve cuestionario (ANEXO 1) a 5 practicantes, con la finalidad de comparar los ideales que se visualizan durante la formación y lo que viven las docentes en la práctica.

Es importante mencionar que la investigación en esta primer fase se realizó principalmente mediante la observación, asimismo se recabaron algunos datos de información directa adquirida de comentarios entre compañeras, además se solicitaron datos de la plantilla del personal a él área de la coordinadora operativa, además de incluir la experiencia propia.

Segunda Fase:

En esta fase se conformó el marco teórico, por lo que se llevó a cabo la revisión de diverso documentos, entre los que destacan libros, revistas electrónicas y documentos oficiales emitidos por la SEP, DIF, UNESCO, entre otras. Los cuales permitieron sustentar la investigación en una base teórica y complementar con los aportes de diferentes autores que han presentado trabajos relacionados con el objeto de estudio de esta tesina. Los temas que se investigaron, se encuentran estrechamente relacionados con la identidad docente pues se entrelazan y se observa que estos aspectos influyen en la construcción de la misma.

En el siguiente diagrama se presentan las temáticas que se abordaron en la investigación, mismas que se analizaron en la tercera fase, mediante la comparación, para encontrar el equilibrio entre lo dado mediante la teoría y lo vivido durante la experiencia.



Elaboración propia.

Aspectos investigados que influyen en la construcción de la identidad docente

Tercera fase:

En esta etapa, fue donde se buscó realizar el análisis de los factores que se enfatizaron, mismos que influyeron en la construcción de la identidad docente con la finalidad de empalmar la teoría con la experiencia, es decir rescatar los factores expuestos en el planteamiento del problema, mismos que se obtuvieron de la indagación en el CADI # 17 al conocer las experiencias y desempeño de las docentes que laboraban en él y de esta forma compararlo con lo expuesto en la teoría.

En este tenor y partiendo de que la problemática se centró en investigar y conocer ¿cuáles son los motivos que no han permitido la transformación de las docentes en educación inicial?, esto mediante el análisis de la trayectoria laboral y profesional que en conjunto las lleva a formar o construir la identidad como docentes, partiendo de reconocer ¿qué de la historia afecta la transformación?, así como ¿qué de la institución está influyendo en la misma?

El análisis realizado entre la teoría y la práctica, nos llevaron a obtener los resultados que se presentan en el siguiente apartado y a su vez con base a dicho análisis se presentan algunas sugerencias con la finalidad de sensibilizar a las docentes de educación inicial para dirigir las a cumplir con el objetivo planteado en esta tesina; el cual es que realicen una autoevaluación de su práctica, que les permita rescatar las conductas que podrían estar obstaculizando su desarrollo y mejora profesional, a partir de la construcción de su identidad docente, con el fin de optimizar su desempeño en el aula para dar respuesta a las nuevas demandas educativas

IV.2. RESULTADOS Y EXPERIENCIAS

Análisis de los factores que influyen en la construcción de la identidad docente.

De acuerdo al diagnóstico realizado y tomando en cuenta que la función docente implica una serie de situaciones en las que éstas, toman decisiones para resolver problemas o atender las situaciones propias de la gestión educativa y a su vez cada decisión va acompañada de una serie de supuestos personales producto de la propia experiencia y tradición docente se encuentra que los retos a los que se enfrentan las docentes pueden ser a nivel institucional, en cuanto a lo que por políticas de la institución se pide que realicen; la forma en que dicha institución concibe el concepto de la docente y como es valorada en ella. Tomando en cuenta como “políticas de la institución” a aquellas normas y costumbres generales en las que se rige, el centro educativo en el que se desempeña su práctica como docentes.

Por otra parte nos encontramos con retos particulares de cada escuela; es decir “la cultura escolar” en la que se envuelve específicamente cada centro educativo, independientemente de que pertenezcan a la misma institución, en términos de Martínez-Otero (2003), La cultura admite grados de visibilidad y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas”, la cultura escolar tiende a ser dinámica, es decir, se difunde y evoluciona ya sea para progresar

o para regresar a asumir roles y/ o prácticas, es compleja y cada uno de los integrantes del grupo van contribuyendo con su sello a conformar esa cultura. Nos enfrentamos también con experiencias de otras docentes, que de acuerdo a su formación académica y su trayecto en la docencia, han construido su propio concepto de la práctica docente. Dichas situaciones a las que se enfrentan las docentes a lo largo de su labor, nos desataron varias y variables interrogantes a investigar; como son: ¿Cómo afecta la diversidad de experiencias en la aplicación de los saberes?, ¿Qué tanto se plantea la realidad laboral en las escuelas técnicas?, ¿Qué motivos llevan a las docentes a la búsqueda de una profesionalización?, ¿Realmente se están aplicando los conocimientos adquiridos durante la profesionalización?, ¿Qué implicaciones tiene la normatividad en nuestro desempeño?; y así una infinidad de dudas surgen en la cotidianeidad de la docencia.

Se puede decir que el actuar docente se ve marcado de acuerdo a la identidad que se posee; la cual es el resultado de una serie de vivencias, mitos, creencias y tradiciones, las que se enmarcan a través de sus vidas, de acuerdo al nicho de desarrollo y a la formación profesional en la que transitan.

Es decir, la identidad de la docente se construye en la práctica y se da a lo largo de la vida laboral teniendo presente que ésta, es un producto histórico, que no se puede congelar en el tiempo o limitar a un momento particular; ya que los cambios y demandas que persisten en la sociedad, exigen al docente mantenerse en una constante reconstrucción de la identidad profesional, para resignificar los procesos y como resultado se logren enfrentar y asumir dichas demandas.

En ese orden de ideas y tomando en cuenta las interrogantes planteadas anteriormente se obtuvieron los siguientes resultados:

Se tomó como punto de partida, analizar la influencia de los motivos personales de la elección a la docencia, por lo cual se considero prudente para este análisis, conocer la concepción de las docentes en formación que aún no se

encuentran laborando, esto con la finalidad de confrontar los ideales vividos desde fuera, con la realidad que se vive día a día en los centros educativos.

Para esto se recurrió a realizar un breve cuestionario (ANEXO 1) a algunas estudiantes, cuya formación se dirige a la docencia¹² encontrando los siguientes puntos de vista:

Yo elegí estudiar esta profesión, por que me gusta trabajar con los niños, ya que mi carrera se dedica al cuidado de ellos y considero que la docente ideal, es aquella que se preocupa por que sus alumnos aprendan y sean mejores cada día...

Elegí estudiar para docente, por que considero que los niños son muy “lindos” y en lo personal quiero saber más de ellos. La docente ideal creo que es aquella que se prepara más y es “amorosa” con sus alumnos...

Esta carrera me gusta porque quiero que los niños aprendan de mí y a su vez yo de ellos y creo que no existe una docente ideal, sino que cada una se va haciendo...

En general se observa que las respuestas de las estudiantes, dirigen su elección a la docencia por el gusto hacia los niños y consideran importante el afecto que se les brinde a los niños en el aula. Sin embargo dejan de lado las posibles problemáticas a las que se puedan enfrentar.

Algunos autores como (Perrenoud, 2001, Marcelo, 1992) han destacado la distancia que parece presentar la formación inicial de los maestros y la realidad a la que se enfrentan, lo que ocasiona, en muchos casos una “imagen trunca” de la realidad, por lo que sería conveniente, que en la formación de formadores se dieran a conocer, también las posibles problemáticas a las que se pueden enfrentar en el actuar docente, principalmente las que se dirigen a

¹² Es importante mencionar que las estudiantes encuestadas dirigen sus estudios a la docencia, pero en un nivel técnico, es decir con carreras como puericultura y asistente educativo.

nivel técnico, pues es común escuchar en este nivel escolar que sólo se va a jugar con los niños; dejando de lado la necesidad de desarrollar y consolidar competencias necesarias para ejercer en las diferentes áreas de intervención,.

Asimismo, se realizó un cuestionario (ANEXO 2) a las docentes del CADI # 17 para conocer su perspectiva acerca de su profesión y de su elección docente, encontrando los siguientes comentarios:

“Decido ser docente por que me llama la atención el desarrollo de los niños, sin embargo en la práctica, me he encontrado con algunas dificultades como: falta de apoyo de los directivos y falta de materiales...”

“Yo elegí esta profesión para poder guiar a los niños en su edad temprana y dejar un granito de arena en sus vidas, las principales dificultades a las que me he enfrentado es la falta de materiales y la falta de comunicación con el área administrativa...”

“Me integro a la docencia porque un familiar me ofreció trabajar con los niños, ingresando sólo con la preparatoria y acepté porque me agradó la idea, pero me encontré con problemáticas debido a mi falta de conocimientos por lo que decidí entrar a estudiar...”

“Comencé a trabajar en el ámbito educativo, únicamente porque mi mamá me dejó su plaza, ingresé en el área de mantenimiento y ya dentro del sistema me ofrecieron con sólo estudiar la carrera de asistente, cambiarme al área de CADI como niñera”

En lo personal, el principal motivo fue el nivel económico (debía estudiar una carrera corta) y la admiración hacia una docente de preescolar, encontrando diferentes problemáticas tanto en el aula, como en general en la institución, pero principalmente en cuanto a mi identidad como docente...

Al conocer estas historias, se pudo observar que tanto las estudiantes como las docentes iniciaron su carrera profesional con ideales que se iban modificando en la práctica. En la docencia no sólo se trata de transmitir afectos o ayudar a los alumnos, es un complemento de experiencias y conocimientos. Es decir, se observó que los motivos que las llevaron a la inserción en la docencia, no en todos los casos era una decisión propia, sino que intervinieron factores externos y por lo tanto, la perspectiva pudo variar. Como ejemplo se tiene que, hay docentes que ingresaron por tener un familiar maestro; otros por no encontrar otro empleo o por obtener un sueldo seguro, y no necesariamente por contar con la vocación.

En el siguiente cuadro se muestran los resultados de la investigación realizada en el CADI No. 17 en cuanto a los factores que llevaron a las docentes a desempeñar esta labor; los cuales coinciden con los aportes de Tedesco y Fanfati (2002) en su planteamiento: vocación y apostolado contra oficio aprendido.

Elección docente

Factores principales que se destacaron durante la investigación.

Factores personales	Factores externos
Vocación y apostolado: quien elige ser docente por decisión propia.	Oficio aprendido: a pesar de los motivos se forman en la experiencia.
<ul style="list-style-type: none"> • Gusto e interés por los niños • Admiración de algún docente que formo parte de su trayecto formativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener un familiar en la docencia. • No encontrar otro empleo. • Obtener un sueldo seguro

Cuadro elaborado por construcción propia.

Es preciso mencionar, que independientemente de los motivos por los que se haya elegido ser docente, en el transcurso de la trayectoria laboral estos van modificando la perspectiva que se tenía en un principio, lo cual depende de las experiencias vividas de acuerdo al contexto en el que se desarrolle, asimismo los motivos por los que se continúa ejerciendo son variados, e influyen en el actuar de cada maestra.

Por otra parte se analizaron los motivos que llevan a la profesionalización de las docentes de educación inicial y cómo se reflejan en la construcción de su identidad, tomando en cuenta que independientemente de la situación por la que se encuentren ejerciendo en las aulas, la necesidad de profesionalizarse es una constante que se observa en los centros educativos de este nivel, lo que ha mostrado la investigación es que , la mayoría iniciaron únicamente con carreras técnicas como puericultura y asistente educativo.

Para abordar el tema de profesionalización docente se retomó el texto de Cayetano de Lella (2003:22) tomando en cuenta su teoría de los Modelos de formación docente, considerando que algunos centros comunitarios, durante muchos años se han enmarcado en el modelo “practico-artesanal” el cual concibe a la enseñanza como una actividad artística, o un oficio que se aprende en el taller. En esta visión, el conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a los centros educativos y a su función de socialización. Es decir la práctica se centra en la reproducción de las actividades que han resultado satisfactorias para las docentes que llevan mayor tiempo en la institución.

Sin embargo actualmente un mayor número de las docentes que se desempeñan en los centros educativos de educación inicial, al buscar alternativas para profesionalizarse se dirigen más al modelo “academicista” el cual especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina o disciplinas que enseña.

No obstante, se considera que al equilibrar ambos modelos se busca dirigir a la escuela hacía el modelo “hermenéutico-reflexivo” en el cual se considera que

los docentes se enfrentan con sabiduría y creatividad a situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas, para las que no sirven reglas, técnicas ni recetas de la cultura escolar (de Lella, 1998:23). Es decir, no es suficiente la experiencia, o los conocimientos de forma aislada, por el contrario es necesario buscar un equilibrio entre ambos para conseguir mejores resultados en el desempeño en las aulas.

En ese tenor; para conocer los perfiles académicos con los que cuentan las docentes cuando inician su práctica, así como con los que cuentan posteriormente y a lo largo de su desempeño, es conveniente realizar una investigación de campo para conocer cuántas inician con una carrera técnica, con licenciatura trunca o como pasante, para determinar las que continúan con el perfil académico con el que iniciaron, ya que estas docentes justifican la falta de modificación, expresando que ya no tiene caso estudiar pues ya cuentan con un empleo seguro, que no tienen tiempo, o que la institución no ofrece mejores condiciones.

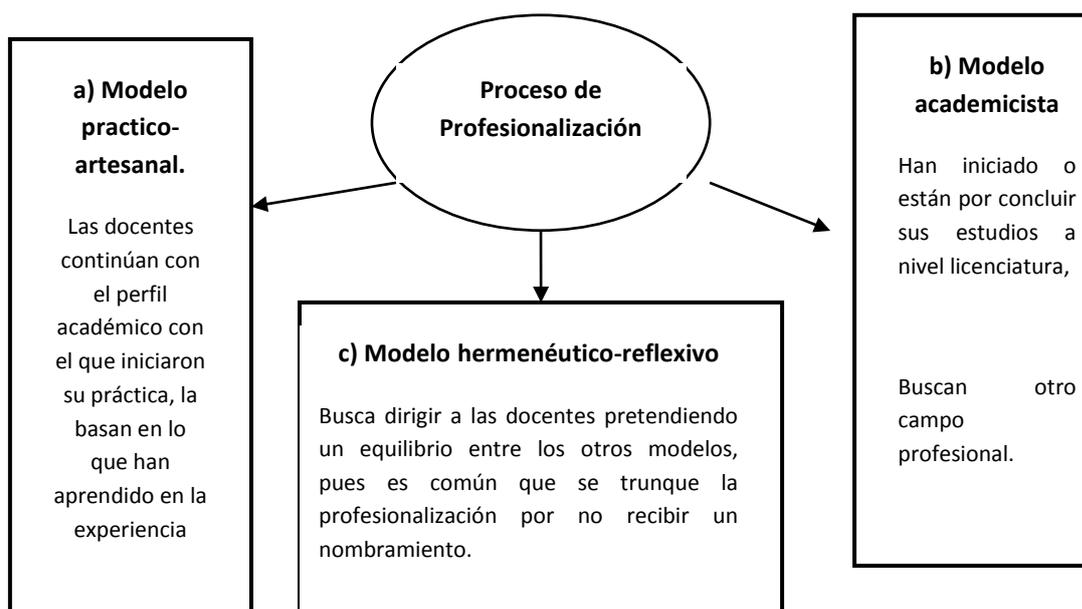
Otras docentes han buscado profesionalizarse estudiando en la UPN, siendo el motivo principal los convenios del gobierno o la exigencia de la institución para obtener un ascenso. Sin embargo, se encuentra la constante de que algunas continúan como pasantes, sin concluir el proceso. Otro caso que podría encontrarse es el de las docentes que buscan en otro campo profesional como la enfermería, psicología o trabajo social; exponiendo como principal motivo el aspecto económico, pues expresan que con la docencia no tiene un futuro seguro, pues su paciencia en unos años ya no es la misma.

Se puede observar que la mayoría de las docentes va tras la profesionalización, en busca de una estabilidad laboral, es decir para dar respuesta a las exigencias de la institución de presentar un documento que avale la labor desempeñada, por lo que son muy pocas las que inician este proceso por decisión propia, como desarrollo personal.

En base a esto a continuación se muestra un diagrama en el que se observa la situación que se vive en el CADI # 17, en cuanto al proceso de

profesionalización por el que han transitado las docentes que se desempeñan en él, y a su vez empalmado este proceso con lo planteado por Cayetano de Lella (1998.) buscando conocer cómo ha influido este factor en la modificación de la práctica.

Modelos de formación docente según la teoría de Cayetano de Lella (2003)



Elaboración propia.

Por lo que, pese a que al paso del tiempo cada vez son más las docentes que se encuentran en este proceso de profesionalización, se observa que no se ha logrado la modificación de la práctica, pues se continúa ejerciendo la docencia tradicionalista. Retomando como “docencia tradicional” a aquella en la que la experiencia se convierte en la fuente del conocimiento, aquí nada es más importante que las experiencias; es decir se deja de lado los conocimientos adquiridos durante la formación profesional para continuar desempeñando las actividades que han dado resultado con otros grupos, separando así la experiencia de los conocimientos.

Un ejemplo de esto es el uso de libros cada ciclo escolar para enseñar a leer, la famosa manzana para hablar del color rojo y así un sinfín de actividades que se realizan año con año, dejando truncada la modificación de la práctica.

Es por este motivo que al buscar la construcción de la identidad se pretende que esta permita el equilibrio entre la experiencia y la práctica, no obstante durante la investigación también se encontraron diferentes motivos que se considero habían interferido u obstaculizado este cambio, mismos que fueron expresados por las docentes, y que de su análisis se encontraron los siguientes resultado.

En este orden de ideas, se observó que los factores que han obstaculizado el cambio en las prácticas educativas, estaban relacionados con la construcción de la identidad, pues cada uno repercutía en el actuar de las docentes, denotando que su análisis contribuiría a mejorar la calidad en las aulas.

En el siguiente cuadro se muestran los obstáculos a los que se enfrentan las docentes, ante la necesidad de modificar su práctica.

**RESULTADO QUE MUESTRA LOS OBSTÁCULOS A LOS QUE SE ENFRENTAN LAS
DOCENTES PARA MODIFICAR LA PRÁCTICA**

OBSTÁCULOS PARA MODIFICAR LA PRÁCTICA	RESULTADOS
<ul style="list-style-type: none"> • A nivel social 	<ul style="list-style-type: none"> • Fue común escuchar, que en los centros educativos para educación inicial y preescolar, los niños sólo iban a jugar, desvalorizando la profesión de las docentes. • En su mayoría los padres de familia buscaban que los niños ingresaran al CADI por el horario de servicio, dejando de lado lo que las docentes pudieran aportar para favorecer el desarrollo de las competencias en sus hijos.
<ul style="list-style-type: none"> • A nivel institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para ingresar a laborar a la institución donde se realizó la investigación, el perfil educativo de las docentes, podía ser a nivel técnico con carreras como puericultura o asistente educativo o bien a nivel superior con carreras truncas. • No obstante, no se tomaba en cuenta el perfil académico de cada docente, pues independientemente del nivel, todas eran contratadas como asistentes o niñeras.
<ul style="list-style-type: none"> • A nivel escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente laboral en ocasiones truncaba la posibilidad de compartir y rescatar nuevas experiencias entre las docentes, pues obstaculizaba el trabajo en equipo. • Era notable que se dificultaba asumir la responsabilidad de cada uno de los actores involucrados en el proceso de enseñanza, era común escuchar que los directivos culpaban a las docentes de los resultados en las aulas y estas a su vez culpaban a las maestras anteriores que estuvieron a cargo del grupo, o a los padres de familia.
<ul style="list-style-type: none"> • A nivel personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Se observó que los años de experiencia de las docentes, se iban convertido en el mayor obstáculo para modificar la práctica ya que las colocaba en una zona de confort, que las cerraba a conocer nuevas cosas. • Por otra parte aunque se observó que las docentes con menos años de experiencia eran las que habían buscado continuar con su formación, el régimen por el que estaban contratadas no les daba la apertura para implementar nuevas acciones. • Asimismo, de acuerdo a la historia personal y profesional de cada maestra mostraban una perspectiva diferente de la práctica.

Elaboración propia.

V. Estrategias para La construcción de la identidad docente como vía para mejorar la práctica educativa en educación inicial.

En este Apartado se apunta a la sugerencia de algunas estrategias dirigidas a las docentes de los centros de educación inicial y preescolar, que las lleve a realizar un análisis individual y colectivo de su práctica en el aula, con la finalidad de que se orienten hacia la reelaboración de su identidad como docentes, despertando un deseo de cambio, que les sugiera asumir y tomar conciencia de los errores que puedan corregir para enfrentarse al reto de modificar su práctica, rescatando los obstáculos a los que se han enfrentado. Para lo cual, se considera pertinente la intervención por parte de la directora y las docentes mediante la realización de talleres, que permitieran dar cumplimiento al objetivo de esta investigación.

En este trabajo se presenta la sugerencia de un taller como primer acercamiento a una posible solución, que se desarrolle mediante 5 sesiones colectivas, las cuales se lleven a cabo durante los Consejos Técnicos Escolares¹³, por lo que, para lograrlo se diseñó también una situación didáctica donde se proponen una serie de actividades (ANEXO 3), que se dirigen a sensibilizar a las docentes mediante su propia reflexión,

En ese tenor a continuación se describe la propuesta de intervención que se sugiere considerándola pertinente para ser aplicar en los centros educativos de educación inicial y preescolar, para que las docentes que desempeñan su práctica en ellos analicen e identifiquen como han ido construyendo su identidad a lo largo de su trayectoria y a su vez detecten aquellos aspectos que requieran cambiar en busca de reelaborar dicha construcción para lograr ofrecer un mejor servicio.

¹³ Es preciso mencionar, que las juntas de consejo técnico, se refieren a los espacios favorables para comentar sistemáticamente experiencias, problemas y soluciones relacionados con la enseñanza, así como para proponer objetivos comunes y diseñar estrategias de acción.

En la primera sesión se sugiere abordar el tema de “La elección docente”, para lo cual se pretende que desarrollen la siguiente competencia: “Participa en la creación de ambientes de aprendizaje, al involucrarse en las actividades planeadas para favorecer el intercambio de experiencias entre docentes y analizar los motivos que la llevaron al camino de la docencia.”

En la segunda sesión denominada “analizando nuestra práctica”, se pretende precisamente que analicen su práctica al visualizarse mediante la elaboración de una línea del tiempo que les permita identificar si han logrado su identidad docente.

En la tercera sesión se pretende que participen con el tema “la comunicación y el trabajo en equipo”, para favorecer la competencia docente: se comunica con los otros actores educativos al trabajar en equipo de manera colaborativa durante la Reunión de Consejo Técnico Escolar, para identificar la necesidad de apoyo que ante la carga laboral todos requieren.

En la cuarta sesión se intentará que manifiesten en las Reuniones de Consejo Técnico Escolar, mediante su participación en las actividades planeadas el estrés que en ocasiones han sentido laboralmente, para lograr un mejor desempeño en el desarrollo de su práctica docente.

Finalmente, la quinta sesión se dirige a desarrollar en las docentes la siguiente competencia: “se autoevalúa individual y grupalmente al participar en el análisis de los indicadores marcados en las rúbricas diseñadas para conocer los resultados del taller (ANEXO 4)

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.

A lo largo de la investigación se llegó a diversas conclusiones en relación a la construcción de la identidad docente, partiendo de los planteamientos donde se asumieron tres momentos claves en el desempeño magistral y que a su vez son aspectos fundamentales que conforman la construcción de su identidad, de la cual depende el actuar de cada una en el aula.

En ese tenor la primera conclusión a la que se llegó fue precisamente a reconocer que desde que se inicia en el camino de la docencia se comienza a construir la identidad, es decir desde que se elige este ámbito laboral y durante el trayecto formativo; sin embargo esta se continúa conformando y modificando a lo largo de la práctica; se puede plantear que la identidad no es algo que se construye y queda estático, por el contrario es necesario trabajar en ella de manera continua y permanente mediante el análisis constante de las prácticas, destacando los aciertos, pero también los errores y de ser necesario cambiar aquello que se considera está afectando u obstaculizando el desempeño en el aula.

De aquí que más allá de hablar de una construcción de la identidad para mejorar la práctica, se tendría que hablar de una reconstrucción continua que permita atender y dar respuesta a las nuevas demandas educativas y sociales que se exigen a las maestras , tomando en cuenta que nos encontramos ante un panorama educativo en constante cambio, asimismo se debe tomar en cuenta que cada grupo, escuela y gobierno, las coloca ante nuevos retos, por lo que no se puede continuar aplicando siempre lo mismo.

En ese tenor también se concluye que para ser docente no es suficiente un título profesional o muchos años de experiencia de manera aislada, sino esto habrá de ser un complemento en busca de un equilibrio, que permita ofrecer mayor calidad en la práctica, pues se pueden tener 15 o 20 años de experiencia frente a grupo, pero no tener los conocimientos para favorecer la formación de sujetos competentes, lo cual puede llegar a obstaculizar el desarrollo de los niños; es decir para enseñar es preciso saber y por ende ser

competente para ello. Asimismo, el tener un título no significa ser mejor docente, pues se observa una gran diferencia entre lo que se plantea durante el trayecto formativo y lo que se vive en la realidad de la práctica, de aquí la importancia de buscar un equilibrio entre ambos factores y no quedar estancados en una zona de confort que obstaculice el desempeño docente.

No obstante con lo hasta aquí planteado, es preciso mencionar que si bien es una necesidad actual la modificación de la práctica docente, esta es una decisión propia, la cual implica tomar conciencia de la importancia de este proceso, pues el buen o mal desempeño de una docente incide en el desarrollo de competencias en sus alumnos.

Un claro ejemplo se observa en las maestras que a pesar de que se encuentran frente a grupo por motivos ajenos a su vocación, se comprometen y deciden buscar opciones para mejorar su desempeño.

Entonces, finalmente se concluye que lo importante se encuentra en identificar y reconocer que la historia personal, profesional y laboral ha influido en el desempeño en las aulas, y cuando ha sido necesario lo ha modificado; asimismo es importante reconocer las fortalezas para continuar reforzándolas y así evitar estancarlas para evitar que se conviertan en obstáculos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

-Castañeda, Adelina y Navia, Cecilia. (2009); Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes; Memorias electrónicas del X Congreso de Investigación Educativa; México.

-Castañeda, Adelina (2009); Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica; Ed. UPN; México.

-Day, Christopher (2005); Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado; Ed. Narcea; Madrid, España.

-De Lella, Cayetano (2003); Formación Docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional; Ed. INEAS; Argentina.

-Dewey, John (1993); Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo; Ed. Paidós; Barcelona, España.

-DIF (1993); Documento normativo del modelo CADI; Ed. Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia; México.

- DIF (2000); Reglamento interno para los CADI DIF-DF; Ed. Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia; México.

-Domínguez, Carolina (2005); La persona del maestro una presencia lejana. Un estudio sistémico en un contexto de formación docente; Ed. UPN; México.

-Fierro, Cecilia; Fortoul, Bertha y Rosas, Lesvia (1994); Transformando la practica docente; Ed. Paidós; México, Buenos Aires, Barcelona.

- Gysling, Jacqueline (1992); Profesores: Un análisis de su identidad social; Ed. CIDE; Santiago. Chile.

- Perrenoud, Philippe (1999); Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar; Ed. GRAO; Barcelona.

- Perrenoud, Philippe (2007); Diez nuevas competencias para enseñar; Ed. GRAO; Barcelona.

- Ramírez, Raúl (2014); Reelaborar la identidad docente para formar en competencias; Ed. UPN e ITACA; México.

-Revista Electrónica de investigación educativa; Número especial (2008); Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión; por García, Benilde; Loredó, Javier y Carranza, Guadalupe.

-Revista Enfoques Educativos; Volumen N° 6 (2004) La construcción de la identidad profesional del docente: Un desafío permanente; por Prieto, Marcia; Chile.

- Revista Mexicana de Investigación Educativa; Vol. 4, núm. 8; Julio/diciembre (1999); por Candela, Antonia; México.
- Revista pedagógica Escri-viendo; núm. 14; Mayo/agosto (2009); La reforma integral de la educación; por Hernández, J. Gerardo.
- SEP (2008) Reforma Integral de la Educación Básica, Acciones para la Articulación Curricular 2007-2012; México.
- SEP (2009) Modelo de Gestión Educativa Estratégica; México.
- SEP (2011) Plan de estudios 2011, Educación Básica; México.
- SEP (2012) Competencias Docentes y Atención a la Diversidad; México.
- SEP (2013) Modelo de Atención con Enfoque Integral para la educación inicial; México.
- Tedesco, Juan Carlos y Tenti, Emilio (2002); Nuevos tiempos y nuevos docentes; Conferencia Regional “El desempeño de los maestros en America Latina y el Caribe. Nuevas prioridades”; IIPE; Brasil.
- Vaillant, Denisse (2007); La identidad docente; I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias de la Formación Permanente del Profesorado”; Barcelona.
- Zorrilla y Torres (1993), Tevni, Grajales (2000); Tipos de investigación; Seminario de investigación.

ANEXOS

ANEXO 1
CUESTIONARIO APLICADO A LAS DOCENTES
EN FORMACIÓN A NIVEL TÉCNICO



CUESTIONARIO

OBJETIVO: Recopilar datos, para conocer la concepción que tiene las docentes en formación a nivel técnico de la practica que van a desempeñar.

INDICACIONES: Responde las siguientes preguntas de forma abierta.

Nombre: _____.

Estado civil: _____. Edad: _____.

Estudios actuales: _____

1. ¿Por qué decides estudiar esta carrera?

R=

2. ¿Cuál es tu concepto de la práctica docente?

R=

3. ¿Consideras suficientes los conocimientos para el desempeño de esta profesión?

R=

4. ¿Al realizar tus prácticas en el aula, cambia en algo tu opinión sobre esta profesión?

R=

5. ¿Piensas continuar estudiando para poder desempeñarte frente a un grupo? ¿Por qué?

ANEXO 2

Cuestionario aplicado a las docentes del CADI 17



CUESTIONARIO

OBJETIVO: Recopilar datos, para conocer la trayectoria profesional del personal docente del CADI # 17.

INDICACIONES: Responde las siguientes preguntas de forma abierta.

Nombre: _____.

Estado civil: _____. Edad: _____.

Responsable del grupo: _____.

1. ¿Cuántos años llevas como docente y en que instituciones?

R=

2. ¿Cuál es el motivo por el que te inclinas a esta profesión?

R=

3. Perfil con el que ingresaste a la docencia.

R=

4. Perfil actual o estudios actuales.

R=

5. ¿Consideras importante la experiencia para tu desempeño? ¿Por qué?

R=

6. ¿Consideras importante la profesionalización para tu desempeño?
¿Por qué?

R=

7. Actividad significativa a lo largo de tu trayectoria por la que
continuas en la docencia.

R=

8. Escribe 3 actividades que desempeñas de acuerdo a tus funciones.
(enuméralas a partir de la que mas te guste realizar)

R=

9. ¿Qué obstáculos haz encontrado para desempeñar tu labor docente?

R=

10. ¿Cómo evaluarías tu desempeño como docente?

R=

ANEXO 3
Sugerencia de una Planeación didáctica
De la propuesta de intervención

SITUACION DIDACTICA: “Hacia la transformación de nuestra práctica”

ÁMBITO: Pedagógico

MODALIDAD: taller.

COMPETENCIA A FAVORECER

Crea ambientes de colaboración, confianza y participación, favoreciendo el intercambio de experiencias con otras docentes, al participar en un taller para analizar y comprender la problemática que se les presenta en su práctica para logra la construcción de su identidad docente.

OBJETO DE ESTUDIO: Identidad docente.

CONFLICTO COGNITIVO: ¿Se puede guiar mediante un trabajo colaborativo a las educadoras para que analicen su práctica docente e identifiquen los factores que las llevan a construir su identidad?

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN: Rubrica y cuestionarios.

Actividades propuestas

FECHA TIEMPO Y ESPACIO	ATRIBUTO DE LA COMPETENCIA	SECUENCIA DIDÁCTICA	INDICADORES	PRODUCTOS ESPERADOS
<p style="text-align: center;">Sesión 1: Elección docente</p> <p>Dos horas Reunión de consejo técnico escolar</p>	<p>- Crea ambientes de participación favoreciendo el intercambio de experiencias entre docentes para analizar los motivos que la llevaron al camino de la docencia.</p>	<p>Inicio -Elaborarán un cuadro de doble entrada, donde muestren los motivos por los que se iniciaron en la docencia, así como los que las han llevado a seguir en ella.</p> <p>Desarrollo - Realizaran un análisis colaborativo, haciendo un balance para saber que porcentaje de las docentes ingresaron por vocación y quienes por motivos externos.</p> <p>Cierre -En plenaria expondrán las conclusiones de equipo.</p>	<p>-Participación -reflexión.</p>	<p>- Cuadro comparativo.</p>
<p style="text-align: center;">Sesión 2: “analizando nuestra práctica”</p> <p>Dos horas Reunión de consejo técnico escolar</p>	<p>- Analiza su práctica al visualizarse y elaborar una línea del tiempo que le permita identificar si ha logrado su identidad docente.</p>	<p>Inicio Se pedirá que visualicen como conciben su práctica y que factores influyan en ella.</p> <p>Desarrollo Elaboraran una línea del tiempo, donde destaquen los momentos que consideran han marcado su identidad como docentes, desde que eligieron esta profesión hasta el momento actual. Resaltando los obstáculos y apoyos que han encontrado durante su labor como docentes.</p> <p>Cierre Se realizara un breve</p>	<p>-analiza su práctica. -Participa compartiendo sus experiencias.</p>	<p>- línea del tiempo</p>

		debate del análisis realizado, invitando a participar de manera voluntaria compartiendo sus experiencias.		
<p>Sesión 3: La comunicación y el trabajo en equipo.</p> <p>Dos horas</p>	<p>-Se comunica con las demás docentes al Trabajar en equipo de manera colaborativa durante la Reunión de Consejo Técnico Escolar, para identificar que ante la carga laboral, todos requieren apoyo</p>	<p>Inicio Se realizara una lluvia de ideas donde indiquen que beneficios hay al trabajar en equipo.</p> <p>Desarrollo Se llevara a cabo una dinámica: colocadas en un circulo de pie deberán pasar pelotas de un color mismas que representaran a los niños, por lo que deberán evitar que caigan ya que se pueden lastimar, otras pelotas representaran los documentos que se exigen administrativamente, y otras las actividades extra como eventos o ceremonias. Se indicara que solo pueden comunicarse con la mirada sin usar palabras, apoyándose entre todas ´para evitar que ninguna pelota caiga.</p> <p>Cierre Construirán en equipo un informe que dé cuenta del análisis de la actividad realizada, exponiendo como se sintieron ante la carga laboral, destacando que todos requieren apoyo en determinado momento, así como la importancia de la comunicación.</p>	<p>-Se comunican de diferentes formas. -Manifiestan su necesidad de apoyo. -participan trabajando en equipo.</p>	<p>-Informe.</p>

<p>Sesión 4: Estrés laboral y su repercusión en el desempeño laboral</p> <p>Dos horas</p>	<p>-Manifiesta mediante su participación en las actividades planeadas el estrés que en ocasiones ha sentido laboralmente, para lograr un mejor desempeño en las Reuniones de Consejo Técnico Escolar y en el desarrollo de su práctica docente.</p>	<p>Inicio Se pedirá, que de manera individual elaboren un dibujo en donde representen como visualizan su situación laboral, en relación a la carga de trabajo.</p> <p>Desarrollo En relación al su dibujo, se les pedirá que elaboren una tabla donde plasmen las posibilidades y limitaciones con las que se encuentran como docentes</p> <p>Cierre Se invitara a un especialista, para dar una breve plática sobre estrés laboral destacando las repercusiones que pueden tener en el actuar de las docentes.</p>	<p>-Dialogan. -Participan de forma colaborativa en la elaboración de los productos.</p>	<p>-Dibujo. -Tabla que muestre las posibilidades y limitaciones con las que se encuentran como docentes</p>
<p>Sesión 5: Evaluación</p> <p>Dos horas Reunión de consejo técnico escolar</p>	<p>Se autoevalúa individual y grupalmente al analizar los indicadores marcados en las rúbricas diseñadas para conocer los resultados del taller.</p>	<p>Inicio -Se darán a conocer las rúbricas que se emplearán para la evaluación de los productos y resultados del taller.</p> <p>Desarrollo -haciendo uso de las rúbricas se realizará una autoevaluación de los productos del taller y una co evaluación al participar en equipo.</p> <p>Cierre Se analizarán los resultados obtenidos mediante las rúbricas.</p>	<p>-Participación colaborativa en la autoevaluación y en la co evaluación.</p>	<p>-Rubricas de autoevaluación individual y grupal. -Rubricas de co evaluación.</p>

ANEXO 4.

Rubricas de evaluación, sugeridas para valorar el taller propuesto

- Sesión 1. Elección Docente

NOMBRE: _____

FECHA: _____

NIVEL DE LOGRO ALCANZADO. CRITERIOS A CALIFICAR	POR DEBAJO DEL NIVEL ESPERADO 5 PUNTOS	CERCA DEL NIVEL ESPERADO 10 PUNTOS	UBICADO EN LA FINALIDAD DE LA SESIÓN 15 PUNTOS	EXCELENTE TRABAJO LOGRA SU COMETIDO 20 PUNTOS
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA				
ELABORACIÓN DEL CUADRO "MOTIVOS DE LA ELECCIÓN DOCENTE"				
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN EL CUADRO				
EXPOSICIÓN DE LAS CONCLUSIONES				

Comentarios:

• Sesión 2. : Analizando Nuestra Práctica

NOMBRE: _____

FECHA: _____

NIVEL DE LOGRO ALCANZADO.	POR DEBAJO DEL NIVEL ESPERADO 5 PUNTOS	CERCA DEL NIVEL ESPERADO 10 PUNTOS	UBICADO EN LA FINALIDAD DE LA SESIÓN 15 PUNTOS	EXCELENTE TRABAJO LOGRA SU COMETIDO 20 PUNTOS
CRITERIOS A CALIFICAR				
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA				
ANALISIS DE SU PRÁCTICA.				
ELABORACIÓN DE LA LINEA DEL TIEMPO				
DEBATE DEL ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE.				

Comentarios:

• **Sesión 3. La Comunicación Y El Trabajo En Equipo**

NOMBRE: _____

FECHA: _____

NIVEL DE LOGRO ALCANZADO.	POR DEBAJO DEL NIVEL ESPERADO 5 PUNTOS	CERCA DEL NIVEL ESPERADO 10 PUNTOS	UBICADO EN LA FINALIDAD DE LA SESIÓN 15 PUNTOS	EXCELENTE TRABAJO LOGRA SU COMETIDO 20 PUNTOS
CRITERIOS A CALIFICAR				
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA				
DEFINICIÓN DE TRABAJO EN EQUIPO				
DINAMICA EN EQUIPO				
ANALISIS DE LA NECESIDAD DE TRABAJAR EN EQUIPO				

Comentarios:

- **Sesión 4. Estrés laboral y su repercusión en el desempeño laboral**

NOMBRE: _____

FECHA: _____

NIVEL DE LOGRO ALCANZADO. CRITERIOS A CALIFICAR	POR DEBAJO DEL NIVEL ESPERADO 5 PUNTOS	CERCA DEL NIVEL ESPERADO 10 PUNTOS	UBICADO EN LA FINALIDAD DE LA SESIÓN 15 PUNTOS	EXCELENTE TRABAJO LOGRA SU COMETIDO 20 PUNTOS
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA				
REPRESENTACIÓN DE LA SITUACIÓN LABORAL MEDIANTE UN DIBUJO				
ELABORACIÓN DE LA TABLA DE POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DE LAS DOCENTES				
PARTICIPACIÓN EN LA SESIÓN DE ESTRÉS LABORAL.				

Comentarios:
