

5. SEP. Plan de estudio 2011. México. Secretaría de Educación Pública, 2011. p.143 [PDF]
6. SEP. Programa Sectorial de Educación: 2007-2012. México. Secretaría de Educación Pública, 2007.

Referencias

1. Reforma Integral de la Educación Básica en: <<http://formacioncontinua.sep.gob.mx/sites/Reformaintegral>> [Consulta: 3 de febrero de 2011].

Reconstruyendo la vida, reconstruyendo la escuela. UPN 097, D.F., Sur. Juan Manuel Sánchez, Alejandro Villamar Bañuelos, Georgina Martínez Montes de Oca, Concepción Hernández, Laura Manjarrez Brito.

La experiencia que a continuación relatamos se desarrolla en la Unidad 097, de la Universidad Pedagógica Nacional y refiere a un complejo proceso de reestructuración y ajuste en torno a la formación profesional de las maestras de la licenciatura en educación preescolar con apoyo de las TIC's (LEPTIC-2008).

En el momento en que da inicio la licenciatura, también está egresando una generación más de la Licenciatura en Educación, Plan 94 y tiene grupos de la Licenciatura, Programa LEPEP 07 y la Licenciatura en Pedagogía, en su penúltimo año. Las formas de trabajo que venimos haciendo un grupo de asesores durante varios años para impartir dichas formaciones, nada distan de las formas tradicionales que se desarrollan en cualquiera de las licenciaturas del país. Es decir, la organización y el ajuste de los programas en turno, las reuniones periódicas para presentar avances y problemáticas dentro de las aulas y los acuerdos-base de seguimiento de los grupos para preparar principalmente sus proyectos de innovación.

A finales de 2008 hubo la necesidad de replantear los procesos de profesionalización de una de las licenciaturas de reciente apertura que se inauguraba como un programa con identidad propia propiciando la reflexión sobre las condiciones formativas que hasta el

momento habíamos desarrollado, ya que la población que se atendería en si misma contaba con una serie de características diversas con respecto a la población tradicional, por un lado y por otro nos planteaba que los asesores que se incorporarían a la misma, contaran con conocimientos referidos al uso de las nuevas tecnologías en la educación. Estamos hablando de la Licenciatura en Educación con Apoyo de las Tecnologías de la Informática y la Comunicación. A partir de este momento sólo se hace alusión a licenciatura, la LEPTIC y para fines prácticos con las siglas LEPTIC.

Su primer cuatrimestre inició a mediados de enero de 2009. Actualmente las alumnas están cursando el tercero. La matrícula original fue de 31 alumnas, que siguen 28. El plan de estudios es cuatrimestral y es de 3 años. La LEPTIC surge de un acuerdo entre la UPN y el Gobierno del DF (GDF), con beca completa para las alumnas seleccionadas. La mayoría labora en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDIS) del Distrito Federal.

Así, contábamos con una planta de asesores con un modelo de formación tradicional con un desarrollo en constructos teóricos de corte constructivista y que sabían de las TIC's. Podríamos entonces innovar muchos aspectos. Además la población, a diferencia de las anteriores licenciaturas, asistiría a clases a los laboratorios de cómputo de la UPN, Unidad Ajusco. Si a ello le sumamos que en ese momento la discusión en los espacios educativos se centraba en la necesidad de reformular los elementos teóricos del constructivismo y trabajar en lo que se ha denominado formación en competencias¹⁰⁴, la tarea que teníamos enfrente se convertía en todo un reto para el trabajo docente. Había varias tareas. Desde la experiencia de investigación que nos arrojaban nuestros propios datos (Sánchez, 2005a; Sánchez, 2005b; Sánchez, 2005c; Sánchez y Urteaga, 2003; Sánchez, Urteaga, Rodríguez, Rubio, y Acosta, 2002), propiciando denotar las problemáticas referidas a la formación docente indicando la necesidad de generar modelos alternativos donde los docentes no asistieran a talleres o cursos de actualización (de sobra se sabe lo limitado de los mismos) (Camarena, 2007; Casamitjana, Puigvert, Soler y Tortajada, 2000; Eisner, 1998; Eisner, 2002; Gimeno, 2005; Imbernón, F. (coord.) 1999; Monereo, y Pozo,

¹⁰⁴ Para una discusión más amplia del concepto revisar Bronckart, J-P. 2008.

2003; Neira, 1999; Pozo y col., 2006; Woods, 1998 y Zabala, 1999), sino que generáramos un modelo mucho más contundente de formación en la práctica, en donde los aspectos conceptuales y cotidianos que se desarrollan en las aulas contarán con elementos de retroalimentación continuos del día a día en las actividades docentes (Jackson, 2002).

Por otro lado, la firme intención de generar una serie de andamios a los alumnos, de tal suerte que fueran perfilando procesos de identidad con la UPN, así como construir alternamente actividades referidas a los contenidos y estructuras que se presentaran dentro de las aulas (Bruner, 1997; Sánchez, y col., 2005d; Sánchez, y col. 2005e; Labarrere, 1998).

Una de nuestras motivaciones nace de la inquietud por varios autores (Pozo, y col., 2006; Monereo, y Pozo, 2003; McEwan y Egan (comps), 2005) por la ausencia de investigaciones en escenarios de formación profesional a nivel de las instituciones universitarias.

La intervención dentro de un aula universitaria y los procesos de investigación que de ella derivan son esenciales, pues es en este recinto aulístico es donde más se evidencian las formas tradicionales y en el que quizá, desde la mirada de varios autores (Pozo, 2001; Monereo y Pozo, 2003; Pozo y col., 2006; Gimeno, 2005; Cabero, 2001; Imbernón, 1999; Salomon, 2001; Elboj y col., 2005) .un modelo de investigación-intervención en una institución universitaria, hace referencia a los procesos de fosilización y ritualismo en los que han caído muchas de nuestras instituciones universitarias, de las cuales la nuestra no es la excepción y, que mediante las aportaciones que él mismo arroje esperamos repercuta en los asesores que miran desde lejos nuestro trabajo.

La propuesta

En este sentido la propuesta de investigación-intervención tiene varios matices que es necesario ir formulando para la claridad de los lectores.

Por una lado cuenta con un programa llamado: "Formación Docente en la Práctica". Éste tiene como elemento de intervención específico la figura de un *co-docente*, que ingresa al aula con la finalidad de acompañar al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se promueve en base a los contenidos curriculares específicos.

Otro de los programas medulares de este proyecto es el que denominamos “*Acompañamiento entre Iguales*”, el cual esencialmente apoya las actividades formativas de los alumnos.

A continuación presentamos un esquema general del modelo con la finalidad de obtener mayor comprensión del mismo.

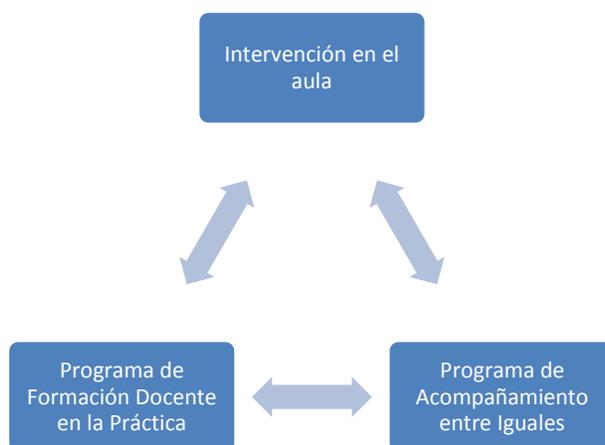


Grafico 1

Como se observa en el gráfico, los dos programas de manera inmediata impactan el trabajo que se realiza en el aula, conforman un proceso continuo de retroalimentación para cada uno de sus elementos.

Pasemos ahora a describir de manera general los elementos constituyentes del programa para a continuación presentar cada uno de los programas, así como los primeros resultados que tenemos del mismo.

Programa General. En este modelo se introdujeron varios “mediadores” adicionales, no propios de una clase “tradicional” ya sea por su apertura, o por su intencionalidad. Estos son:

1) El Relato Escolar: Se solicita a los estudiantes en la primera sesión de clase; que contenga elementos propios de su historia de escolarización, desde los procesos básicos hasta el nivel en donde se encuentran.

La construcción narrativa del mismo, nos ayuda a comprender aspectos del cómo se identifican consigo mismos, qué procesos de pensamiento genera dentro de su

reconstrucción de vida escolar, y qué tanto se han constituido como referentes de lo que es “aprendizaje”, situaciones familiares de desarrollo, y su potencial dentro de su vida escolar, así como factores de corte emocional, dentro o fuera de la escuela que el estudiante identifica como relevantes en su proceso de escolarización.

2) La observación de clase: De manera aleatoria el estudiante debe realizar una serie de observaciones que van desde el ánimo de los compañeros, la disposición dentro del aula para las actividades que se desarrollan, la pertinencia de éstas, así como lo que denominamos el clima del aula, y aspectos referidos a su situación de aprendizaje dentro de la sesión misma. El instrumento tiene un doble propósito: por un lado, proveer de información a los investigadores y al docente sobre los aspectos señalados; y por otro, que el estudiante aprenda a trabajar con un instrumento de observación cualitativo, específico para su formación como profesional de la educación.

3) El blog: En el sentido de trabajar en la introducción de las nuevas tecnologías se solicitó a las alumnas la creación de un blog personal, donde incorporaran sus tareas.

4) Participación del *co-docente*: Desde el inicio de las clases entra en funciones el *co-docente*, que es un alumno de semestres avanzados interesado en formarse en procesos de observación e indagación dentro de un escenario escolar. Su presencia remite a generar un proceso de diálogo mediacional, donde se pretende que asuma “la voz de los alumnos” y a la par, “la voz del propio docente” en el sentido de un proceso de formación que denominamos “amable” y que es alterno a las propuestas tradicionales sobre el tema. Lo que encontramos en lo referente a la formación docente cuando ingresa un observador al aula, son especificaciones definidas a su actuar, ya sea desde aspectos sobre los contenidos o el uso de materiales y estrategias didácticas dentro del aula, buscando ajustar el quehacer del docente a lo que la literatura señala, dejando de lado la situación contextual específica de cada actividad y el estilo característico de cada docente.

7) Relatorías del *co-docente*: Este instrumento mediacional es elaborado por éste en cada una de las sesiones y enviado al docente para su retroalimentación, permitiendo al docente conocer el punto de vista de un sujeto alterno en el aula, en lo que respecta a las actividades realizadas y los aspectos que el *co-docente* considera relevantes, generando

así mecanismos de retroalimentación continua en las actividades que el mismo va desarrollando. Este es el momento central del trabajo reflexivo que el asesor va incorporando de manera continua a su labor.

8) Autoevaluación: Al final del curso, se solicita a los alumnos elaboren una autoevaluación de su desarrollo de aprendizaje dentro del Programa. Para la misma, se indica que comenten sobre los siguientes apartados: *a) evaluación sobre su proceso de aprendizaje; b) pertinencia de las tareas; c) Comentarios sobre la retroalimentación realizada por el docente; d) el papel del docente dentro del aula y e) el papel del co-docente dentro del aula. Por otro lado: a) Clima del aula; b) Relación con el grupo y apoyo o falta de apoyo dentro del mismo para su aprendizaje; c) Asignación de calificación numérica para sí mismo; y, d) Propuestas de ajuste de las actividades que considere pertinente modificar.*

9) Entrevista de Cierre. Este es el punto final de diálogo con el alumno. La guía de conversación se basa en lo que denominamos “*Historia de Aprendizaje*”, que es una reconstrucción del desarrollo del alumno con los siguientes documentos: *a) Relato Escolar; b) Reportes de lectura colocados en su Blog; c) Observaciones en el aula; d) Desarrollo del actuar propio dentro del aula y e) Plan de Vida.*

Programa de Formación Docente en la Práctica

El papel del co-docente

En el aula se realizaron una serie de modificaciones en cuanto a la didáctica, planeación, evaluación, formas de participación y relación entre alumnos y docente, apoyados por el investigador (co-docente en formación) y por varios instrumentos de investigación-intervención que forman una unidad a la que llamamos “*Comunidad del Aprendizaje*”.

El co-docente en formación, trabaja dentro del aula como investigador. Las actividades que realiza son: *relatorías de observación de la actividad de enseñanza-aprendizaje del aula, elaboración de planes de desarrollo profesional de alumnos, análisis de los datos obtenidos en los diversos instrumentos de intervención implementados y participación en sesiones de planeación con el docente.* En paralelo, se realizó un programa de formación

en servicio para el *co-docente*, que incluye aspectos teóricos, metodológicos y aplicados a través de sesiones semanales y acompañamiento dentro del aula por un co-docente experto.

Es pertinente señalar que en cada intervención se ha trabajado de acuerdo con los contenidos temáticos de la asignatura, planteando objetivos instruccionales encaminados a la generación de habilidades de aprendizaje y habilidades profesionales. Una premisa es que en esta aula no sólo se enseñan y aprenden contenidos, sino que a la par se investigan estos procesos en vías de su mejora, y son los propios agentes del aula los que participan en ello.

Así, el programa de co-docencia ha sido una propuesta situada en tres ejes de investigación/intervención: *1) la formación de alumnos; 2) la formación del docente y 3) la formación de psicólogos y/o pedagogos investigadores (co-docentes)*

El programa, se centra en generar investigación respecto a los procesos de formación de los agentes involucrados en el aula (alumnos, docente e investigador) y en construir actividades que apoyen el desarrollo de procesos metacognitivos sobre *el aprender y el enseñar*, de cada uno de estos agentes, con el fin de que pueda existir lo que llama Labarrere, (1998) la “Transparencia Metacognitiva”, donde el agente conoce respecto a su propia situación de desarrollo y tiene la posibilidad de mediatizar su propio aprendizaje y autoasistirse.

En este sentido, el co-docente se inserta dentro del trabajo de las aulas como un observador participante que acompaña los procesos de enseñanza y aprendizaje de los diversos agentes. Es un psicólogo o pedagogo en formación, no obstante que se encuentre en semestres iniciales de la carrera (Labarrere, 1998). Además el co-docente puede realizar actividades de investigación en este proyecto y, a su vez, es un sujeto en formación de procesos similares, por lo que ocupa el lugar paradójico de producir interpretaciones reflexivas dirigidas a los otros agentes involucrados en la práctica; una práctica en la cual también él se está formando.

Para cumplir su cometido, el co-docente construye y maneja algunos instrumentos psicológicos que mediatizan los procesos de formación de los participantes. Estos

instrumentos son diversos. Algunos son elaborados por el docente, otros por el alumno y por último el propio co-docente. Todos estos instrumentos tienen la virtud de apoyar la construcción de niveles de intersubjetividad.

Los instrumentos elaborados por el co-docente son dos:

La Relatoría: donde el co-docente registra los eventos más significativos que se presentan en el aula y puede dar seguimiento y continuidad a los procesos del grupo. La relatoría tiene los siguientes criterios de elaboración y formación: *1) descripción e interpretación desde la psicología; 2) generar preguntas o hipótesis respecto a los procesos individuales de formación; 3) la integración de indicadores encontrados en otros instrumentos (ensayos, autobiografías, reportes de lecturas, etc.); 4) la reflexión sobre su papel como investigador, psicólogo o pedagogo y co-docente y, 5) la incorporación de conceptos sociocultural, para enriquecer la interpretación. Este punto sugiere que sean críticos en la utilización de constructos.*

La Historia de Aprendizaje: Es un instrumento que plasma un seguimiento más individual de los alumnos, surge del análisis de tareas y observaciones de clase del co-docente, y en él se desglosan las habilidades desarrolladas por los alumnos a lo largo del curso, así como sus fortalezas y necesidades dentro del proceso. Estos dos instrumentos son en sí mismos formativos del co-docente, pues su elaboración implica el desarrollo de habilidades como: la observación, integración e interpretación educativa.

A continuación presentamos los elementos constitutivos del Programa de Acompañamiento entre Iguales, así como las intenciones del mismo.

Programa de Acompañamiento entre Iguales (PAI)

Es una propuesta educativa/psicopedagógica, que comparte una visión y objetivos con varios centros educativos de nivel universitario; quienes están interesados en dotar a los alumnos de habilidades y conocimientos propios de la profesión, con la finalidad de que puedan solucionar los problemas para los cuales se les ha preparado e incidan de una forma eficiente en su foco de estudio; sin descuidar sus características individuales o expectativas profesionales.

El concepto de *acompañamiento* que nosotros proponemos, dentro de la investigación tanto dentro de nuestro país como a nivel internacional, encuentra su antecedente en lo que se ha denominado *tutoría*. En general se define a una tutoría como: *a) un proceso de acompañamiento durante el proceso educativo; b) una forma de abordar las necesidades desde el punto de vista humano y del aprendizaje y; c) una enseñanza compensatoria o complementaria para los estudiantes.*

El programa de **acompañamiento** se propone desde una nueva forma de ver y trabajar con la tutoría, tal como lo menciona De la Cruz y Abreu (2008) “la tutoría en la educación superior, restringida al acompañamiento escolar, se percibe como muy limitada al contrastarla con los retos planteados por la sociedad del conocimiento. Resulta indispensable transitar desde la tutoría enfocada únicamente al ambiente estrictamente escolar, hacia un nuevo proceso de tutoría, orientado a desarrollar individuos creativos, aptos para actuar en los ambientes dinámicos y complejos en los cuales realizarán su vida profesional y productiva para convertirse en factor de innovación.” (p. 107).

En esta búsqueda se destaca la creación de numerosos programas institucionales de tutoría que, desde que inicia el presente siglo, se impulsan en las universidades públicas del país como una estrategia privilegiada para el mejoramiento de la educación que ofrecen a las jóvenes generaciones (Ysunza y De la Mora, 2007)

Bajo esta premisa el programa de “*Acompañamiento entre Iguales*” es un proyecto de investigación-intervención con la intención de apoyar la formación de los estudiantes, por medio de redes de apoyo. Se fundamenta en la formación de habilidades profesionales, por medio de la actividad conjunta que se construye a partir de la asignación de un *acompañante*. Éste es un estudiante de cualquier semestre de la carrera, pasante o titulado, que ejerce propiamente la función, que sea capaz de comprender el contexto emocional y cognitivo del *acompañado*, ayudándolo a hacer un camino y a andarlo de una manera crítica y reflexiva dentro de sus actividades.

Las Interacciones educativas entre alumnos, el aprendizaje entre iguales, es considerado como un recurso, a menudo poco explotado, para la tarea docente del profesorado. Entre los recursos del profesorado del siglo XXI no pueden faltar los diferentes métodos de

aprendizaje cooperativo que, basándose en la diversidad y sacando provecho de la misma, permiten concebir el aula como una comunidad de aprendizaje en las que las ayudas pedagógicas se proporcionan entre todos sus miembros (Durán y Vidal, 2004).

Así que dentro del programa de acompañamiento esta relación *entre iguales*, el *acompañante* tiene la ventaja, a diferencia de los tutores profesores, de comprender mejor al alumno, en su contexto cotidiano, cognitivo y emocional, compartiendo los sentimientos que generan los usos, costumbres y tradiciones que se comparten durante la estancia en la carrera, así como también el intercambio de experiencias mutuas generadas en las situaciones dentro del aula o fuera de ella, las cuales pueden tener un origen académico, teórico, social, emocional, vocacional, etc. Esto último rompe el modelo tradicional de tutoría, desde varios aspectos: a) la figura del experto y novato que parece inamovible, b) la mayoría de los modelos de tutoría trabajan hacia aspectos de tipo remedial, c) lo académico parece central dejando de largo aspectos de vida que significan o dan sentido al quehacer de alumnos y profesores dentro del aula. (Baudrit, 2000).

Cabe señalar que no es un programa de rezago, ni de alto rendimiento, puesto que está abierto a cualquier estudiante, que desee ingresar al programa ya sea como acompañado o acompañante.

Procedimiento del acompañamiento

La *fase inicial* es la inserción de los estudiantes al programa, a quienes se les solicitan los siguientes instrumentos: perfil y carta motivos, para construir un referente de sentido recíproco en relación a los intereses y necesidades de los participantes. Posteriormente se realiza la presentación entre acompañante y acompañado, bajo las siguientes intenciones: *1) Dar a conocer las Intencionalidades del programa, 2) Aclarar dudas y preconcepciones del trabajo a realizar y 3) Establecer un primer acercamiento entre los participantes; con la finalidad de crear un vínculo de confianza, lo cual les permitirá llevar a cabo sus actividades dentro de un ambiente flexible y sobre todo amable.*

La siguiente fase es la *de seguimiento*. Al mes de iniciar la diada se realiza una entrevista de profundidad individual, en la que tanto el *acompañante* como el *acompañado* contestan un instrumento de papel y lápiz el cual tiene los siguientes ejes (comentados

más adelante): 1) *Relacional*, 2) *Estructura*, 3) *Planeación* e 4) *Intencionalidad*. Posteriormente se dialoga con ellos lo escrito, con la finalidad de explicitar los principales elementos que están inmersos en su proceso, es decir, se busca retroalimentar el trabajo diádico. Se les orienta sobre cualquier dificultad u obstáculos, etc., Finalmente viene la *fase de cierre* en la cual se realiza la evaluación del impacto del acompañamiento para cada uno de los participantes, logros, objetivos, construcción de significados, etc. Para ello se retoma la historicidad de la díada, que permita explicitar la reconstrucción del proceso de acompañamiento en sus diferentes momentos. Todas y cada una de las fases permiten que el estudiante se reconozca dentro de un programa que le permite apoyar y transformar su proceso de formación.

Instrumentos

1.- Instrumento Perfil: el objetivo de este instrumento es conocer al alumno para considerar sus necesidades formativas, afectivas o de identidad profesional, que se refieren a las representaciones de la Licenciatura en Educación Preescolar, así como sus gustos, intereses y actividades extraescolares; lo cual nos apoya a identificar los elementos que serán los adecuados emplear para apoyar su proceso de manera personalizada. 2) Carta de Motivos: expectativas que tienen del espacio, y los motivos por los que desean tener un acompañante o acompañado. De este instrumento rescatamos indicadores que nos permiten hacer un escaneo sobre cómo están viviendo el día a día la universidad, las certidumbres e incertidumbres que la estancia en la institución provoca. 3.- Entrevista de etapa seguimiento: Permite generar un proceso de co-construcción dialógica entre la díada y los responsables del programa con la posibilidad de comprender y apoyar la conformación de la díada, el establecimiento de la relación así como los objetivos y formas de actividad desde una perspectiva mediacional entre los planteamientos del programa y los potenciales de los participantes.

Bajo esta intención la entrevista se lleva a cabo bajo los siguientes ejes: 1) Relacional: esta área nos permite indagar como se ha establecido la interacción entre ambos participantes; como identificar si han logrado establecer una buena empatía o no, lo cual es importante observar porque nos habla del cómo han llegado a establecer su espacio de

trabajo; 2) Estructural: nos permite indagar cómo está conformado su acompañamiento, conocer cómo deciden sus actividades y en función de que necesidades las están realizando. En esta área nos podemos dar cuenta de los papeles que están jugando cada participante desde la postura “experto-novato” o la concepción “entre colegas”; 3) Planeación: se indaga cual es la organización que tiene la díada para llevar a cabo sus actividades, así como la actitud y compromiso e, 4) Intencionalidad: se indaga la conceptualización de cada participante sobre el espacio, y si está se ha transformado o modificado (percepción del programa).

Los avances e impacto del proyecto

A lo largo del desarrollo del proyecto hemos escuchado múltiples voces de alumnas y asesores sobre el andar cotidiano del enseñar, pero sobre todo del aprender. Las formas multicolores no han estado exentas de traspasar la mirada fuera de las aulas, bajo la comprensión del impacto que ello tiene en las actividades diarias. Dichos espacios nos han ayudado a dialogar con la realidad permanente no sólo del alumno sino del propio asesor, realidad cargada de afectividad y no sin razón, de crisis continua y de pasión, de toma de decisiones permanentes sobre el siguiente paso a dar. La escuela en este sentido y bajo esta mirada brinda nuevos referentes de su función, de sus obligaciones y de su potencial para el desarrollo educativo de sus actores, hoy sabemos que no basta enseñar contenidos, aprender los rituales y roles de lo escolar, sino lo principal es saber que construimos la escuela que necesitamos, en este país y bajo estas condiciones, contradictorias y complejas del día a día que nos implica la vida.

Bajo estos planteamientos, mostramos los avances e impacto del proyecto desde la interpretación de las voces de dichos actores. Se presenta entonces la reconstrucción a partir de la narrativa de la experiencia escolar por medio de la figura “virtual” de una alumna representativa de las voces del aula en cuestión.

El Relato

“Regresar a un salón de clases como alumno fue una situación emocionante, pero al mismo tiempo caótico al tener que redefinir mis tiempos como estudiante, trabajadora y madre”

(M.S.F)

Cuando me avisaron que estaba aceptada en el programa del GDF y la UPN para poder iniciar estudios de licenciatura en educación preescolar la emoción me embargó de alegría, pero también de angustia y ansiedad, pues después de abandonar por varios años la escuela, tenía la claridad de lo complicado que sería regresar a los libros, las aulas, las exigencias de los maestros. Por otro lado se encontraba mi familia, había que de principio dialogar con ellos, mi pareja si bien en lo general me apoyaba en las actividades que emprendía, el ingresar a una licenciatura no se encontraba en nuestros planes, así que sabía que no iba a ser fácil la decisión conjunta. Ya en otras ocasiones habíamos tenido problemas y un tiempo decidimos separarnos para que cada quien realizara sus proyectos, así que enfrentar nuevamente una situación de cambio implicaba mirar detenidamente los pros y los contras para que todo funcionara adecuadamente. Tenía que buscar el momento adecuado para hacer el planteamiento y hacer propuestas viables en lo referente a los cambios que la decisión tendría, de hecho yo misma me trataba de convencer de la viabilidad de la propuesta. Había que reorganizar de primera entrada los tiempos, el cuidado de los niños ya de por si era complicado a pesar de que mi madre me apoyaba en ello, más por otra parte la situación económica era difícil y el ingresar a la universidad me daba la posibilidad de mantener el trabajo y de quizá hacia adelante pensar en mejorar mi situación.

Ciertamente como lo preveía la discusión con mi pareja no fue sencilla, pero al final aceptó, no sin antes condicionar mis tiempos y responsabilidades, más siempre habrá motivos para avanzar.

“Cuando pienso en que no puedo más recuerdo lo que me dice mi hija Daniela de la cual aprendo cada día que debo luchar por lo que quiero”(Karla, relato de clase).

Así llegó el primer día de clase, el día en que conocería la universidad, de la cual si bien tenía idea de su existencia, nunca había ido a sus instalaciones. Por otro lado conocería a mis profesores, a mis nuevas compañeras ya las había visto en un curso de computación básico que nos impartieron. Para ser sincera no me era claro el programa de estudios, pues si bien el curso había dado una idea de lo que nos esperaba, solo había quedado la

sensación de que nos tendríamos que enfrentar al uso de la computadora y lo que se percibió en el ambiente es que varias de nosotras exclamamos sorpresas y rumoramos angustias ya que no imaginábamos lo que se nos esperaba, pero si presentíamos muchas dificultades.

Entramos al salón de clase y poco a poco nos fuimos acomodando en diversos lugares, algunas de nosotras nos conocíamos al menos de vista pues trabajamos en la misma delegación.

Los maestros fueron pasando a lo largo del día y explicándonos los programas de cada uno, las tareas que teníamos que cubrir, así como los requisitos y formatos de las mismas. La mayoría insistió en que la licenciatura era con apoyo de las nuevas tecnologías y que por ello teníamos que aprender a manejar rápidamente la computadora, pues poco a poco las clases serían a distancia. Lo que se concretó en esos primeros días de clase y que nos fueron sorprendiendo fue que se solicitó que abriéramos un blog y ahí colocáramos nuestras tareas, a la par de que en otras clases deberíamos enviar por correo nuestras tareas.

Poco a poco fuimos conociendo a nuestras demás compañeras, no somos más de 30, la mayoría tenía una situación similar a la mía y para ser sincera algunas me fueron sorprendiendo pues no sólo tuvieron discusiones similares con sus parejas, sino una gran parte eran madres solteras, algunas incluso ya son abuelas.

Varias a demás de trabajar en diferentes preescolares, dan clases particulares, otras venden tamales los domingos y una minoría menos son hijas de familia.

Un aspecto importante que nos ha ayudado a no descuidar otras actividades es que sólo asistimos a clase los días sábados, pese a ello no ha sido fácil mantener el ritmo porque tenemos una presión constante con eso de las calificaciones, ya que el acuerdo es que no podemos bajar de 8.0 para que nos mantengan la beca, que básicamente consta de que el GDF pague la colegiatura a la UPN. El primer cuatrimestre en lo general no fue muy complicado, quizá lo más pesado lo referente al manejo del Blog, pues la mayoría no conocíamos mucho del Internet e incluso algunas de nosotros ni siquiera teníamos computadora. Ya para el segundo cuatrimestre se comenzaron a generar algunos cambios

dentro de la clase, algunos de los maestros ya nos habían informado de ellos, más no pensamos que fueran tantos ni que impactaran nuestro aprendizaje, pues hasta el momento la mayoría de las clases había sido similar a nuestros anteriores ciclos escolares. De primera instancia nos informaron que ingresaría un alumno de otros semestres a observar la clase, a lo que después supimos le llaman co-docente. También nos indicaron que los alumnos que estuvieran interesados en contar con un acompañante, mandáramos nuestra carta motivos para que se nos asignara.

En general creo que ello generó inquietudes en mis compañeras, e incluso me podría atrever a señalar que hasta en los mismos asesores, quienes “miraban” de reojo al observador.

Hemos comentado entre nosotras y ciertamente consideramos que se han generado situaciones de cambio en los asesores aunque no conocíamos a los del segundo cuatrimestre -sólo a una maestra-, se percibe mayor acercamiento a nuestras necesidades y un interés claro en que vayamos avanzando en la comprensión de los contenidos.

No todas contamos aún con acompañante más las que ya lo tienen refieren situaciones diversas en donde para algunas de ellas las cosas marchan muy bien y otras no logran acoplarse a los tiempos y posibilidades del acompañante. Otros comentarios de compañeras son: “Me ha servido ya que encuentro a mi trabajo ya no como una rutina; si no como un lugar de investigación” (Luisa).

“Me siento capaz de abordar la mayoría de los temas en los que hemos estado discutiendo y planteando para mejorar nuestro uso e información del conocimiento, práctica, interrelación y manejo de los alumnos utilizando estrategias basadas en la experiencia de todos” (Emily).

“Quiero expresar que para mí el estar en la universidad me abre las puertas al conocimiento para mejorar en mi campo laboral; ya que las acciones que realizan los docentes frente a grupos de preescolar son la clave para que los niños de esta etapa alcancen los propósitos fundamentales en su vida” (Gloria).

“Aprendí que la investigación es algo que nos empuja a conocer, notificar problemas, certificar aciertos” (Maty).

Muchas esperanzas se reflejan en nuestros ojos, a pesar de que por ejemplo hoy varias de mis compañeras han perdido el trabajo, creemos que el compromiso con nuestra formación no solo depende de la institución o de los asesores, sino también de nosotros como estudiantes.

Acá termina la reconstrucción del relato, la cual tomo como fuentes, las tareas, entrevistas, autoevaluaciones y reflexiones de las alumnas sobre sus propias clases. La mirada del docente y el factor formativo aún nos falta redimensionarlo, aunque el mismo ya camina en las instalaciones de la Unidad.

Un aspecto que nos hace falta reconocer es, como mencionábamos en los inicios del texto, que las alumnas tenían problemas para resolver ciertas problemáticas relacionadas con el desarrollo de actividades específicas, para adaptarse nuevamente a la vida escolar y para utilizar las herramientas tecnológicas como medios para acceder al proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como estaba pensada la carrera en un principio.

“Como venimos de un sistema de educación muy cuadrado y poco flexible, reconozco se me dificultó la materia en el sentido que el profesor dio libertad de hacer, utilizando un amplio criterio y reflexión y no podía manejar esa situación por estar acostumbrada a realizar exactamente lo que el profesor dice, en tiempos atrás.” (Katy)

Las alumnas, en diferentes niveles, han desarrollado habilidades de comprensión lectora, redacción y ortografía; así como, competencias tecnológicas, como el uso del correo electrónico, de foros, de los blogs y de la plataforma establecida para el desarrollo de la Licenciatura.

Los primeros blogs se realizaron con elementos básicos, las formas de redactar eran diversas, pero coincidían en plasmar ideas muy ligadas a lo emotivo, a creencias de vida y la descripción de sus práctica docente, ahora podemos observar que muchas de ellas mencionan su práctica docente en relación con los contenidos abordados, que la estructura de sus textos es cada vez más formal y que hacen uso de diversas herramientas para hacer más vistosos sus blogs.

En cuanto a la plataforma podemos mencionar que en un principio preocupaba más la parte del manejo de las herramientas, de la entrega de actividades y de la evaluación

cuantitativa, a todos los agentes y, que los contenidos se dejaban, aparentemente de lado, pero no fue así. Esto es muy interesante, porque a pesar de ello las alumnas se habían apropiado del contenido al relacionar lo que veían en la plataforma con las demás clases. Ahora las alumnas ven las tecnologías más como el medio para lograr sus objetivos que como el fin mismo de la carrera.

“Entrar al Internet y buscar no me hará ni más ni menos competente o capaz de realizar las cosas porque al hacerlo no pasa nada y sí aprendo mucho” (Mónica)

Algunas de ellas están en el proceso de transición de educadoras tradicionales a educadoras conscientes de su práctica docente, reflexivas, capaces de verse y analizarse de acuerdo a lo planteado en teorías de enseñanza-aprendizaje y en los contenidos. *“Hoy gracias a las experiencias compartidas pondré en práctica los roles que debe tener un buen docente: ser formador de enseñanza, estar comprometido, ser buen mediador y observador para poder comunicarme e interactuar, mostrar interés ante cualquier dinámica, que sepa escuchar y respetar, todo esto me permitirá situar a los niños en los escenarios de la realidad, siempre viendo hacia delante y tener el producto de lo que quiero hacer, hacia donde voy a llegar y del porque considero que las cosas son así.” (Cris).*

El camino apenas comienza, no sabemos a cabalidad cual será la conclusión. Lo cierto es que la experiencia nos reafirma la necesidad de reconstruir las aulas, con una óptica sobre la vida del alumno, donde no transformemos la escuela desde la escuela misma, sino la busquemos transformar desde la vida en sí, al menos ese es el reto para ser sujetos competentes y no competitivos.

Referencias

- Baudrit, A. (2000) *“El tutor: procesos de tutela entre alumnos”*. Madrid: Paidós.
- Bruner, J. (1997). *La Educación, Puerta de la Cultura*. Barcelona: Visor.
- Cabero, J. (2001) *Tecnología Educativa. Diseño y Utilización de Medios de Enseñanza*. Barcelona: Paidós
- Camarena, E. (2007) *Didáctica. Estructura y Actividades en el Aula*. México: Gernika
- Casamitjana, M., Puigvert, L., Soler, M. y Tortajada, I. (2000) *Investigar y Transformar. Cultura y Educación*. n. 17/18, pp. 117-129.

- De la Cruz, G. y Abreu, L. (2008) "Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento". *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVII (3). No. 17. pp. 107-124.
- Durán, D. y Vidal, V. (2004) *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. España: Grao.
- Eisner, E. (1998). *El Ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *La escuela que Necesitamos. Ensayos Personales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2005) *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*, Barcelona: Graó.
- Gimeno, S., J. (2005) *La Educación que aún es Posible*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (coord.) (1999) *La Educación en el Siglo XXI. Los Retos del Futuro Inmediato*. Barcelona: Graó.
- Jackson, P., W. (2002) *Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Labarrere, A. (1998a) *La Profesionalización Temprana y la Formación del Maestro, en Siglo XXI, Perspectivas de la Educación desde América Latina*.
- McEwan y Egan (comps) (2005) *La Narrativa en la Enseñanza, el Aprendizaje y la Investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Monereo, C., y Pozo, J. (2003) *La Universidad ante la Nueva Cultura Educativa. Enseñar y Aprender para la Autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Neira, T. (1999) *La cultura Contra la Escuela: Un Ensayo sobre las Contradicciones entre Cambio Social y Prácticas Educativas*. Barcelona: Ariel.
- Pozo, J.I., y col. (2006) *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje. Las Concepciones de Alumnos y Profesores*. Madrid: Graó.
- Salomón, G. (2001) *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas*. Buenos Aires: Amorrortu
- Sánchez, J. M. y col. (2005a) *Desde la Perspectiva de los Docentes. Pedagogía 2005, La Habana, Cuba*.

- Sánchez, J. M. y col. (2005b) Formación y Acompañamiento Docente dentro del Aula. Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Sánchez, J. M. y col. (2005c) Formación de Docentes y Co-docentes en Situaciones de Práctica. Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Sánchez, J. M. y col. (2005d) El Acompañamiento entre Iguales: Una Herramienta de Formación. Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Sánchez, J. M. y col. (2005e) La Profesionalización Temprana del Psicólogo: El Programa de Acompañamiento Académico en Verano. Pedagogía 2005, La Habana, Cuba.
- Sánchez, J. M. y Urteaga, E. (2003). La Doble Vida del Aula: Co-construcción de Significados Docente-Alumno y Procesos Formativos en la Investigación VII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Universidad de Guadalajara.
- Sánchez, J., Urteaga, E., Rodríguez, F., Rubio, G. y Acosta, E. (2002) "Formadores de Formadores: Una Experiencia Práctica dentro de una Comunidad de Aprendizaje", En Colectivos Escolares y Redes De Maestros que hacen Investigación en la Escuela, ¿Qué Formas de Organización Pedagógica y Formación de Maestros surgen en la Actualidad?, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional de Santa Marta, Cooperativa Editorial Magisterio pp. 327-334.
- Woods, P. (1998) Investigar el Arte de la Enseñanza. El uso de la Etnografía en la Educación. Madrid: Paidós.
- Ysunza, M. y De la Mora, S. (2007). *La Tutoría. Incorporación del estudiante al medio universitario*. México: UAM.
- Zabala, A. (1999) Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo. Una Respuesta para la Comprensión e Intervención en la Realidad. Barcelona: Graó