



La Educación Preescolar en Chihuahua: Experiencias en la práctica y en la formación de sus educadoras

Romelia Hinojosa Luján
Rosa Angélica Rodríguez Arias
(COORDINADORAS)



SECRETARÍA
**DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE**





SECRETARÍA
**DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE**

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y DEPORTE
Pablo Cuarón Galindo

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Miguel Ángel Valdez García

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO
María Vianney Acosta Rey

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EDUCATIVO
José Isaac Uribe Alanís

DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE DOCENTES
Norma Leticia González Ramírez

RESPONSABLE DEL DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN
Óscar Cázares Delgado



Hinojosa Luján, Romelia y Rodríguez Arias, Rosa Angélica

**La Educación Preescolar en Chihuahua:
Experiencias en la práctica y en la formación de sus educadoras.**

148 páginas.
21.5 x 17 cm.

ISBN: 978-607-97420-6-5

Primera Edición, 2017

DR © ENSECH
DR © Secretaría de Educación y Deporte
DR © Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo

ENSECH

Cuarta y Ramírez No. 2600,
Col. Centro, C.P. 31100

Diseño editorial: Julio Rivera

El contenido es responsabilidad de los autores.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, la fotocopia o la grabación, sin previa autorización por escrito de los titulares de los derechos de esta edición.

Impreso en México/ Printed in México.

La Educación Preescolar en Chihuahua: Experiencias en la práctica y en la formación de sus educadoras

Romelia Hinojosa Luján
Rosa Angélica Rodríguez Arias
Coordinadoras

Autoras y autores

Patricia Guadalupe Chávez Flotte
Ana Casira Chiu Triana
Esteban García Hernández
Martha Nohemy Gutiérrez Cereceres
Romelia Hinojosa Luján
Mina Kim
Myrna Elizabeth Parra Caro
Rosa Angélica Rodríguez Arias
Aldo Sáenz Flores
Nidia Patricia Sandoval Sánchez

Tabla de contenido



A manera de introducción	8
La formación continua de las educadoras, a través de la investigación-acción Romelia Hinojosa Luján Rosa Angélica Rodríguez Arias	12
La investigación-acción en Educación Preescolar: Desafíos para las educadoras sobre el diario del profesor en Chihuahua, México Mina Kim	52
Reflexión después de la práctica profesional docente Patricia Guadalupe Chávez Flotte	76
Experiencias en la formación de docentes de preescolar: Una visión desde el currículum Ana Casira Chiu Triana Myrna Elizabeth Parra Caro Nidia Patricia Sandoval Sánchez	86
Una experiencia educadora Martha Nohemy Gutiérrez Cereceres	100
Cuando las educadoras leen su práctica... Esteban García Hernández	114
La investigación-acción en la formación de educadoras: El caso de la Normal "Ricardo Flores Magón" Patricia Guadalupe Chávez Flotte Aldo Sáenz Flores	142

A manera de introducción

Aun cuando en otros países como España, Colombia y Chile se cuenta con un gran ejercicio e historia en la recuperación de experiencias educativas que se desempeñan en las aulas de Educación Básica y de la formación de profesorado, en México estos ejercicios van en aumento, pero todavía se requiere una cultura que los promueva.

El libro que se presenta a continuación obedece a esta necesidad y a este objetivo: sistematizar las acciones realizadas por un equipo de Educación Preescolar que se conformó como comunidad de reflexión de la práctica y que planteó la posibilidad de implementar la investigación-acción como herramienta para mejorar sus prácticas docentes.

La política educativa mexicana plantea en los procesos formativos del profesorado, desde el Plan de Estudios 1984 hasta el Plan de Estudios 2012 la investigación como herramienta de mejora de la práctica en la formación de docentes. Si bien, durante los estudios normalistas, los y las estudiantes practican con ahínco y determinación estas herramientas; apenas y salen de las escuelas que los forman como maestros y maestras, olvidan toda recomendación de analizar y sistematizar sus prácticas. Los factores que originan el abandono de estas prácticas de mejora, son más complejos de lo que explica una simple apatía o renuncia a la teoría. Este fenómeno fue identificado no solamente en México, sino que a través del intercambio académico que este libro documenta, nos pudimos percatar de esta problemática común. Sólo cuando los y las maestras en servicio realizan algún posgrado o especialización educativa, es cuando nuevamente hacen observación de su práctica o realizan investigación de la misma.

Fue una sorpresa para nuestras compañeras norteamericanas, enterarse que, en la Educación Preescolar en México, se plantea normativamente el ejercicio de la investigación-acción. Ellas habían imaginado esta acción como un posible planteamiento para la mejora y transformación de la práctica pedagógica

en su país o estado. Sin embargo, al conocernos y dialogar, los horizontes se ampliaron para ellas y para nosotras. A ellas les permitió constatar que cuando las políticas como esta, se implementan verticalmente, el éxito es escaso. Analizan otros factores, como lo son, el conocimiento sobre la actividad de reflexión, la posibilidad de compartir ideas en colectivo y la necesidad de focalizar el registro del diario.

A nosotras, nos permitió ampliar la visión del posible ejercicio del proceso de la investigación-acción en la Educación Preescolar. Se pudo constatar de las enormes posibilidades que tiene esta metodología para la transformación de la práctica pedagógica. Además de esto, empoderó a las educadoras mexicanas, con la idea de que pueden aportar y crear textos sobre sus propias prácticas. Les hizo sentir importantes, seguras de sí mismas y compartir con las demás personas sus aprendizajes a través de escritos y congresos. Se pudieron llamar a sí mismas investigadoras.

Fueron dos años escolares los que un grupo de educadoras chihuahuenses se reunió al menos una vez al mes para planear, compartir inquietudes, dialogar entre ellas, comentar textos; es decir, aprender unas de otras. Las reuniones no siempre fueron presenciales por la amplitud del espacio geográfico que representa el estado de Chihuahua.

Uno de los puntos importantes de partida en la experiencia, fue la visita que pudieron realizar a la Universidad Estatal de San Francisco, donde tuvieron la oportunidad de tomar un taller y aprender de las experiencias de maestros y maestras de Educación Temprana (ECE por sus siglas en inglés) que están realizando investigación-acción. Cabe destacar lo precario del apoyo económico que recibieron las educadoras chihuahuenses y el esfuerzo que significó para las maestras sufragar sus gastos en la capacitación. Esto no es raro en México, cuando un maestro o maestra quiere superarse o especializarse, su patrón no provee de recursos económicos.

La Dra. Mina Kim y el Dr. Daniel Meier, de la universidad californiana, fueron los anfitriones que organizaron una serie de sesiones interactivas y visitas a las escuelas en cuestión, para el contacto directo de las chihuahuenses con prácticas innovadoras. A ambos, así como a sus equipos de trabajo, enfáticamente les decimos: ¡gracias!

Posteriormente fue para las educadoras chihuahuenses muy importante, corresponder como anfitrionas, ante la visita de la Dra. Kim y la Mtra. Luvy Vanegas en Chihuahua. A través de este intercambio dimensionaron la importancia de la experiencia, la trascendencia de sus acciones y se decidió la escritura de este texto.

Desafortunadamente no todas las producciones de ellas quedaron comprendidas en este libro: el trabajo saturado de tareas que tenían algunas; los cambios en la estructura de gobierno que hubo en el 2016 afectaron la estabilidad laboral de la mayoría. Por

ello es que sólo se recuperaron los textos de algunas educadoras. Por otro lado, la producción de textos no resultó atractiva para las educadoras que trabajan en escuelas de Nivel Preescolar. Agradecemos, sin embargo, el esfuerzo que cada una de ellas emprendió para la tarea. También reconocemos su trabajo porque siempre se realizó fuera del tiempo laboral. Sin todas y cada una de las educadoras este proyecto no hubiese tenido vida.

Los textos generados se concentraron en docentes que laboran en Escuelas Normales, debido a que además de la docencia tienen como funciones la investigación, producción y difusión de textos académicos.

De esta forma ponemos en manos de la persona lectora siete textos que recuperan experiencias, aprendizajes y reflexiones sobre la tarea de educar en la infancia. En el primero, Romelia Hinojosa Luján y Rosa Angélica Rodríguez Arias, explican con detalle la gestación del proyecto, quiénes participaron, qué actividades se llevaron a cabo, cuáles eran los objetivos que orientaron al grupo, así como los aprendizajes generados. Recuperan la experiencia a partir de un sistemático proceso de investigación, a través de observaciones, videograbación de las sesiones, producciones de las educadoras y fotografía. Establecieron a través de sus observaciones la enorme posibilidad que plantea la investigación-acción como proceso de mejora en la formación continua del profesorado de preescolar.

En el segundo texto Mina Kim, recupera la experiencia de su visita a las aulas preescolares y de formadoras de docentes chihuahuenses. Muestra a través de sus palabras las coincidencias en los procesos de aprendizaje entre el profesorado norteamericano de este nivel educativo y lo que pudo percibir en las escuelas de Chihuahua. Su texto aporta elementos importantes para una posible ruta de mejora de la práctica de la reflexión en Educación Preescolar.

Patricia Guadalupe Chávez Flotte, aborda a través de su texto sus procesos de reflexión en su práctica profesional de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”, de Saucillo, Chihuahua.

En otro sentido, Ana Casira Chiu Triana, Myrna Elizabeth Parra Caro y Nidia Patricia Sandoval Sánchez, comparten con quien nos lee, el proceso mediante el cual ellas promueven el uso del diario del profesor en el análisis de la práctica docente, en la Escuela Normal Experimental “Miguel Hidalgo” de Hidalgo del Parral, Chihuahua, fundamentada en el recorrido curricular que la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2012 establece.

El sexto capítulo está integrado por los aprendizajes obtenidos por Martha Nohemy Gutiérrez Cereceres, en su práctica docente de formadora de formado-

res. Recupera sus angustias, miedos y desencantos, como procesos reflexivos al trabajar con alumnas en la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón” en Saucillo, Chihuahua.

Esteban García Hernández a través de su contacto sistemático con las educadoras chihuahuenses por medio de múltiples talleres y espacios formativos dirigidos por él, elabora un texto que recupera las percepciones que ellas tienen en torno a una forma de usarlo para la mejora de su práctica profesional. Concluye a través de un ejemplo, una forma de uso del diario para el análisis de la práctica que realiza con una maestra de preescolar, a partir del empleo del mapa de clase y preguntas generadoras de reflexión.

Por último Patricia Guadalupe Chávez Flotte y Aldo Sáenz Flores sistematizan su experiencia de aprendizaje a partir de la visita realizada a las escuelas de educación temprana en San Francisco, California y las posibilidades que tuvieron para compartir con sus estudiantes normalistas y su cuerpo académico, de lo construido a través de sus procesos reflexivos en la práctica de la formación de docentes.

Las coordinadoras del libro, compilaron, revisaron los textos y establecieron rutas de mejora, no siempre atendidas. Por ello externamos que las ideas expresadas en cada uno de los textos quedan a entera responsabilidad de los y las autoras.

Esperamos que la recuperación y sistematización de experiencias presentes en los textos incluidos en este libro, alienten el diálogo y el intercambio académico de personas interesadas en la Educación Preescolar. Que brinde elementos de mejora de los procesos reflexivos que las educadoras realizan en sus aulas y en sus colectivos. También que ofrezca un panorama sobre lo que sucede en las aulas de las escuelas normales, en torno a la formación de educadoras.

Romelia Hinojosa Luján
Verano 2017

**La formación continua
de las educadoras, a través
de la investigación-acción**

Romelia **Hinojosa Luján** ¹

Rosa Angélica **Rodríguez Arias** ²

¹ Investigadora independiente. En los momentos en que se realizó la experiencia era Jefa del Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte.

² Investigadora miembro del equipo del Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación y Deporte.

ANTECEDENTES

El Departamento de Investigación de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, de la Secretaría de Educación y Deporte, durante los años 2013-2016 se interesó en promover e impulsar procesos de investigación-acción. En primera instancia, se aprovechó una oportunidad brindada por personal de la Universidad Estatal de San Francisco para impulsar actividades de reflexión sobre la práctica de educadoras chihuahuenses que se adhirieron al proyecto. Posteriormente, a través de esta reflexión sobre el trabajo realizado durante esta época, se encontró que la actividad tuvo la posibilidad de fortalecer los procesos de formación continua de las docentes de educación preescolar participantes.

El proyecto se conformó con la participación de docentes de educación temprana que trabajan la investigación-acción en Estados Unidos y trece maestras del estado de Chihuahua de educación preescolar. La experiencia se planeó, organizó y evaluó a través del proyecto: “La investigación-acción en la Educación Preescolar: el uso del diario como herramienta de evaluación y transformación de la práctica docente”.

Durante las acciones se realizó un cuidadoso levantamiento de los datos mediante la observación, el registro, el video y audio grabación.

Si se toma en cuenta que uno de los más grandes retos de la implementación de la reforma educativa 2011 en educación preescolar (SEP, 2011), es la mejora de la práctica educativa, se planteó como dispositivo la acción sistemática de valoración, análisis y reflexión a través del registro de experiencias en el diario de trabajo.

Este valioso instrumento de investigación, se define como “una narración breve de la jornada de trabajo y, cuando sea necesario, de otros hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo” (PEP, 2004, pág. 141) para que posteriormente se lleve a cabo una autovaloración de la intervención docente.

El uso del diario de trabajo como herramienta de información de sucesos relevantes, “es muy útil para el momento en que la educadora se reúne con sus colegas con el fin de analizar la práctica e intercambiar experiencias de trabajo” (SEP 2006,

pág. 23), al elaborar su registro narrativo de los sucesos cotidianos en el aula, puede identificar los logros y las necesidades de cambio, este uso sería pertinente para tomar decisiones hacia la mejora de la práctica educativa.

Sin embargo, “un problema en relación con el uso funcional del diario de trabajo, se manifiesta cuando las maestras lo escriben pensando, más que en la necesidad de documentar su experiencia, en cumplir con los requerimientos de la autoridad”. (SEP, 2006, pág. 22). Tradicionalmente ha sido utilizado como un requisito de control administrativo de las educadoras. Al darle este sentido burocrático, no le han encontrado la utilidad necesaria. Muchas de ellas, elaboran el diario para “mostrar que cumplió, pero no indica que el trabajo se preparó y la experiencia personal se valoró” (SEP, 2006, pág. 22). En pocas ocasiones, estas experiencias se difunden entre la misma comunidad docente. Por lo tanto, se desaprovechan las oportunidades de aprender de manera colaborativa con las experiencias de otras.

Según Ramírez (SEP, 2008), para que el proceso educativo se transforme, es necesario realizar acciones de información tomando en cuenta el conocimiento y el aprendizaje en la comprensión de textos de reflexión y reportes de investigación, fortalecer la difusión de experiencias, el

ensayo de nuevas formas de trabajo y la formación continua que combina el estudio y la acción sobre la práctica.

Se define a la formación continua como “las actividades formativas destinadas a los profesores en funciones docentes, directivas o de apoyo técnico-pedagógico que les permitan la puesta al día o la adquisición del conjunto de saberes profesionales necesarios para enseñar o promover una enseñanza de calidad” (OEI, 1994, pág.6).

Tradicionalmente la formación continua³ del profesorado en México había sido a través de cursos presenciales y en cascada: se partía de la pirámide de unos pocos tallerandos que reciben la capacitación en cursos nacionales. Luego ellos y ellas brindaban la capacitación a los asesores técnico pedagógicos en la entidad, quienes a su vez brindaban la capacitación a los docentes frente a grupo.

Otra estrategia consistió en los cursos nacionales brindados a través de los Centros de Maestros a los que el profesorado asistía en jornadas intensivas. Siempre las decisiones habían sido verticales, sin tomar en consideración las necesidades profesionales de los y las docentes.

Este proyecto de investigación, brindó la oportunidad a las involucradas de aprender de las demás. A través de la in-

³ En los momentos en que se trabajó el proyecto, en México la formación de docentes estaba dividida en tres grandes campos: la formación inicial, previa al trabajo docente, que se brindaba en las escuelas normales; la formación continua que abarcaba los procesos de actualización y capacitación en temáticas pedagógicas acotadas, mismas que la autoridad educativa le brindaba al profesorado a partir de cursos y talleres; y la superación, actividad brindada a través de estudios de posgrados. Esta organización cambió drásticamente con la Reforma Educativa del 2013, por lo que se planteó la reconfiguración de la identidad docente.

investigación-acción se generaron procesos de formación continua, así como la promoción de aprendizaje colaborativo desde la práctica. Este capítulo trata sobre la generación de estos intercambios, la forma dis-

tintiva en que se gestó una formación continua diversa a la que tradicionalmente se había utilizado, a la vez que sistematiza la experiencia para divulgar lo aprendido.

Etapa 1

De la visualización a la implementación del proyecto

a) Construcción general del proyecto de investigación-acción.

El objetivo principal que generó el proyecto de investigación-acción, fue la transformación de la práctica educativa de las participantes del grupo operativo.

Las experiencias de las docentes chihuahuenses, se enriquecieron con la oportunidad de participar en un intercambio académico que les permitió reflexionar sobre diversos instrumentos y formas de recoger información para utilizarla de manera diferente a lo que tradicionalmente hacían, principalmente con el diario de trabajo, “este instrumento es de carácter práctico para la educadora, quien lo elabora cotidianamente, y le sirve de apoyo para reflexionar sobre su propia práctica, valorar su desempeño en las actividades desarrolladas y tomar las decisiones que le permitan el mejoramiento continuo de su trabajo docente” (SEP, 2006, pág. 22).

Se partió de este propósito común, sin embargo, cada maestra fue responsable de intervenir en su ámbito de acción identificando tres grupos: las formadoras de docentes con sus alumnas en formación, las asesoras técnico pedagógicas y la supervisora con las directoras y educadoras y las docentes frente a grupo con niños y niñas de preescolar. Se atendieron necesidades individuales en algunos casos y por pequeños grupos en otros casos.

El fundamento epistemológico que tuvo el proyecto fue el paradigma crítico, puesto que la idea era movilizar conocimientos, prácticas y actitudes. Se utilizó como metodología la investigación-acción, la cual:

somete a la prueba de la práctica de las ideas como medio de mejorar y de lograr un aumento del conocimiento acerca de los planes de estudio, la enseñanza y el aprendizaje. El resultado es una mejora de aquello que ocurre en la clase y la escuela (Kemmis & McTaggart, 1988, pág.10).

El proyecto se diseñó en tres etapas, la primera consistió en reunir condiciones para la conformación del grupo operativo de investigación-acción entre las educadoras, su sensibilización y capacitación en San Francisco, California, E.U.A. Estas acciones se dieron durante los meses de mayo y junio de 2014. Cabe mencionar que esta primera etapa surgió durante el Primer Congreso organizado por la Action Research Network of The Americas (ARNA) en mayo del 2013, en el que se estableció contacto entre personal del Departamento de Investigación, con maestras de educación temprana que trabajan con investigación-acción y son coordinadas por académicos de la Universidad Estatal de San Francisco. Del intercambio de impresiones en este evento surgió la posibilidad de impulsar la generación de un grupo semejante en Chihuahua. Las imágenes 1 y 2 muestran el intercambio en las escuelas de educación temprana de aquella ciudad.



Imagen 1 y 2: Las maestras chihuahuenses en visita a las Escuelas de Educación Temprana que practican la investigación-acción en San Francisco Cal.

La segunda fue el seguimiento en el ciclo escolar 2014-2015 a través de reuniones de trabajo presencial y virtual para brindar acompañamiento a los proyectos de trabajo realizados por las integrantes de lo que se conformó como grupo operativo.

La tercera fue la difusión de las experiencias a partir del trabajo con el diario, la investigación-acción y la transformación de la labor docente. Cerrando la primera vuelta dialéctica de la espiral de investigación-acción, este texto, es producto de esta primera vuelta de la espiral.

Algunos propósitos se plantearon desde el inicio, otros fueron surgiendo a través del desarrollo del proyecto, esta es una característica propia de la dialéctica en la investigación-acción:

- Intercambiar experiencias de investigación-acción para transformar la práctica docente a través del uso del diario de tra-

bajo como herramienta de investigación.

- Propiciar condiciones para empoderar a las educadoras en la realización de procesos de investigación-acción.

- Formar en la práctica, investigadoras educativas.

- Difundir los avances en los procesos de transformación y mejora de la práctica de las maestras de preescolar.

b) Proceso de selección de las participantes.

Para conformar la red de investigación-acción se realizó una convocatoria amplia, abierta e incluyente emitida por el Departamento de Investigación con formato de concurso. La invitación tuvo éxito y se inscribieron un número considerable lo que permitía seleccionar los mejores elementos.

Las autoridades del nivel de preescolar de ambos subsistemas (estatal y federalizado) dictaminaron las solicitudes

de las participantes, hicieron la selección y se ajustó el número de las integrantes en quince, establecido por la Universidad Estatal de San Francisco. Sin embargo, el proceso natural del equipo hizo que en total únicamente asistieran y se conformara el equipo por trece educadoras. La selección de ellas fue realizada con base en el criterio de la pertinencia, a partir de la función que estaban desempeñando, así como las expectativas en la participación dentro del proyecto, la experiencia y la formación.

La generación del proyecto fue anticipada a la conformación del grupo de investigación, por lo que esta fase se escapó de las características de la investigación-acción al no haber sido participativa por completo: si el equipo todavía no estaba conformado, se debía de contar con una estructura marco que orientara las acciones para poder generarlo, operarlo y visibilizarlo. En la imagen 3 aparecen las personas seleccionadas e involucradas en la participación del proyecto de este momento inicial.



Imagen 3: El equipo chihuahuense en la Universidad Estatal de San Francisco

En esta misma etapa se puede identificar como actividad central, la asistencia del grupo de educadoras chihuahuenses a la Universidad Estatal de San Francisco y las visitas a las escuelas de Preescolar de aquella ciudad, en la que se trabaja a través de la investigación-acción. Derivado de esta actividad y el análisis de la evidencia recabada durante la misma, se derivan algunos de los apartados de este capítulo.

c) Conformación de un grupo operativo.

Al seleccionar un grupo de personas no se puede dar por sentado que ya integran un grupo operativo. “Lo grupal nace en el encuentro de personas y está atravesado por coordenadas de tiempo y de espacio. El tiempo lo ubica en la historia, en una sucesión de hechos temporales, en una época, período, año, día. Implica un punto de surgimiento, de origen. Con un pasado social y cultural y un futuro” (Souto, 1993, pág. 3). El punto de surgimiento del grupo operativo de preescolar, fue la selección realizada por las autoridades, de las personas que tuviesen la oportunidad de asistir a un proceso de capacitación y visitas a las escuelas preescolares de San Francisco California.

La conformación fue arbitraria y no se basó en criterios de amistad, simpatía o conocimiento previo de las participantes, sino que se consideró muy importante incluir en el grupo a docentes, directoras, asesoras técnico-pedagógicas, supervisoras y formadoras de docentes. Es decir, se tomó en cuenta toda la estructura ad-

ministrativa de funciones y puestos que comprende la Educación Preescolar. La diversidad e inclusividad fue el criterio de reunión. Pero uno de los criterios importantes fue, que ellas pudiesen pagar su transporte aéreo a aquella ciudad, porque éste no se contemplaba dentro de lo que Gobierno del Estado y la Universidad Estatal de San Francisco, podían costear.

Marta Souto (1993) distingue tres momentos en la vida de todo grupo: iniciación, desarrollo y cierre. Se utilizarán estos mismos momentos en la identificación de la historia de este grupo.

El inicio de este grupo se vivió durante la reunión primera al citarlas para dar cuenta de los requerimientos del intercambio. El inicio se postergó a través de la convivencia del viaje mediante las actividades extra académicas. Los grupos evolucionan desde sus momentos iniciales, desde la primera reunión hacia los momentos finales (última reunión): tienen historia. Se asume que los grupos no tienen una historia lineal, mecánica, ni uniforme (Souto, 1993).

El grupo se desarrolló posteriormente, a través de una tarea: implementar proyectos de investigación-acción en cada uno de los ámbitos en que las integrantes se desarrollaban. Para dar seguimiento y soporte al grupo, se realizaron una serie de reuniones periódicas. Estas reuniones se llevaron a cabo en diferentes sedes y en distintos lugares geográficos de la entidad. Las juntas duraban entre dos y cuatro ho-

ras, siempre se guiaban por una agenda que se planeaba desde el Departamento de Investigación, pero al final de la reunión se pedía que las participantes expresaran los pendientes para tratar durante la siguiente reunión y se agendaban. En ocasiones se llevaron a cabo en domicilios particulares de las participantes, al no contar con apoyos institucionales y económicos. Esta agenda encarnaba lo que Bauleo (1989) propone como característica esencial de un grupo operativo: la tarea.

La socialización de las experiencias de cada una de las participantes en la implementación de los proyectos de investigación-acción planeados, promovieron aprendizajes, desarrollo profesional y permitió trabajar de manera distinta a la tradicional formación continua del profesorado. La difusión entre las integrantes del grupo operativo, de sus logros, problemáticas y avances del proyecto brindó oportunidades de aprendizaje. El diálogo se aprovechó para brindar retroalimentación y la posibilidad de aprender de las experiencias entre pares.

El grupo operativo manifestó su enriquecimiento de saberes tanto individuales como grupales, en este sentido, establecieron opiniones como las siguientes: “El hecho de ir a San Francisco nos emo-

cionó mucho, todo lo que vimos y conocimos. Una manera excelente de empezar”, “hemos crecido en conocimientos, aprendemos unas de otras”, “sentimos apoyo y empoderamiento en nuestro trabajo”. “La elección aleatoria de las integrantes del equipo han enriquecido el aprendizaje por su diversidad”, “como educadoras nos hemos tomado con mucha seriedad el papel de investigadoras científicas. El hecho de aplicar lo que aprendemos, ha impactado” (Guión de observación 27/01/15).

En apartados posteriores, de este mismo texto se dará a conocer la dinámica, los aprendizajes logrados y valoraciones en torno al cumplimiento de la tarea. Es la parte central del mismo, por lo que en este apartado únicamente se describe el proceso de conformación del grupo operativo.

Para concluir el apartado, se identificó como el cierre o culminación del grupo operativo, la fase de trabajo en que una vez que estableciendo tareas y compromisos de reunión, los miembros del grupo no pudieron continuar, de tal manera que el trabajo se paralizó. Naturalmente el grupo no permaneció. Los factores que influyeron en el término fueron institucionales: cambios en la política educativa y en el estatus laboral de las integrantes.

Etapa 2

Acompañamiento y seguimiento del proceso de formación continua

a) Organización del grupo.

La estructura con la que fue organizada la red de investigación-acción fue a partir de la oficialidad. El Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación y Deporte fue quien enarbó el proyecto académico. La jefa del mismo, tenía experiencia en el trabajo de comunidades de investigación-acción, por lo que la función de liderazgo recayó en ella. Sin embargo, también hubo momentos en que fue relevada por alguna de las compañeras de colectivo.

Las participantes del grupo de investigación-acción, no estaban concentradas en una sola ciudad, sino dispersas en un área geográfica muy amplia. Desde la capital, hasta la región centro sur de nuestra entidad.

Esto le brindó al grupo una enorme dificultad, porque siempre que había reuniones, representaba el traslado de varias personas. Sin embargo, esto se resolvió a través de las reuniones virtuales y de viajes a las regiones donde residía cada una de ellas con el propósito de evitar centralizar el trabajo sólo en la capital del estado. De esta manera se democratizó y se establecieron compromisos por parte de todas las participantes. El grupo se reunió al menos una vez al mes y la sede fue itinerante:

Hidalgo del Parral, Saucillo, Delicias y Cd. Chihuahua.

Otra solución fue la creación de un grupo de WhatsApp y Facebook en los que se compartió información, novedades y la organización de eventos próximos con la finalidad de estar en constante comunicación. Se contó también con el préstamo de un espacio en WebEx. Estas estrategias facilitaron el seguimiento fructífero del grupo operativo, pero no de sus prácticas, de esta manera se aprovecharon los recursos tecnológicos para propiciar las relaciones académicas y el trabajo colaborativo.

Las reuniones de trabajo virtuales permitieron avanzar en el desarrollo de los proyectos, se llevaron a cabo en las sesiones sexta, octava y décima. Sin embargo, en un análisis posterior de la experiencia, podemos externar la necesidad que se tuvo de visitar en la práctica que permitiera constatar avances y coadyuvar en necesidades particulares. Siempre en la reflexión de la práctica, nos quedamos desde los referentes empíricos de cada una de las participantes y de sus percepciones. Por ejemplo, sobre el uso del diario esto es lo que expresaron:

“Yo divido el diario en dos partes, en una describo lo que hago y en la otra teorizo para triangular la información, además e integrado la fotografía”, otra participación fue: “yo he implementado técnicas que aprendí en San Francisco, he rescatado audios y con ellos complemento mi evaluación, incluyo rúbricas y listas de cotejo,

he cambiado mucho mi forma de hacer el diario”. Otra maestra externó: “separo el diario, en una parte escribo lo que observo y en la otra lo que dice la educadora, pero me falta la intervención” (Guión de observación 13/11/14).

El uso de la tecnología a través de una plataforma virtual facilitó el enlace y seguimiento del equipo con la continua presencia y seguimiento que desde San Francisco se brindó. A través de conferencias remotas utilizando software de comunicación se logró dialogar y plantear algunas de las dudas de las participantes del grupo chihuahuense. Esta constante del trabajo entre pares, brindó mucho soporte, acompañamiento y sistematización al trabajo. Fue muy importante la animación

del grupo, la autoestima comunitaria y la seguridad de que se estaba haciendo algo trascendente.

Por otro lado, el haber establecido reuniones presenciales, como grupos de reflexión para analizar la práctica apoyada con información teórica, permitió que las maestras utilizaran sus conocimientos, sus capacidades, habilidades y competencias profesionales para identificar nuevos retos y darles solución. “La investigación-acción en la práctica a partir de diversos contextos, ha permitido la sistematización para dar sentido a lo que se realiza”, “hemos tenido disposición para cambiar nuestros conceptos de la realidad a partir de la teoría analizada”. (Guión de observación 27/01/15).



Imagen 4: Reunión mensual de trabajo del equipo chihuahuense. El diálogo prevaecía a través del análisis de sus proyectos, sus registros y lecturas realizadas ex profeso

Por ejemplo en una lectura se abordó que “el maestro en su planeación retomó los programas nacionales y dio sentido a su práctica docente, sin embargo esta no es totalmente la realidad de lo que sucede en el aula, porque ya se enfrentó en el momento de aplicar sus actividades y haber planeado y su contexto no le permitió haber realizado sus actividades como él las tenía propuestas entonces es necesario hacer una valoración de su plan y aplicación de las actividades con sus alumnos”; referente a esta situación una participante expresó: “porque cuántas veces nos ha pasado que tenemos las actividades bien suaves y emocionadas al momento de planear y ya cuando las aplicamos hasta queremos llorar porque ya a los niños no les interesó o no falta que alguien vino a interrumpir la clase, ya no se dio como nosotros queríamos”; entonces “ahí dice que debemos hacer una retrospectiva y yo lo hice en mi diario para reflexionar lo que yo realicé” (Videograbación 05/12/14). La imagen 4 recupera estos momentos.

Estos testimonios dan cuenta de las reflexiones e intervenciones que fueron decantando la participación al interior del grupo de intercambio. Poco a poco comenzaron a ser críticas entre ellas y aprender de manera colegiada.

Se comenzó a valorar el trabajo en equipo, entre pares, mencionaron que “compartir los aprendizajes y experiencias desde la función que cada una desempeña fue un apoyo mutuo en las dudas y problemáticas

que se presentaron” (Guión de observación 27/01/15). La práctica de la investigación-acción implicó observar y escuchar a los demás y aprender de sus experiencias para hacer adecuaciones pertinentes con la finalidad de mejorar; esta fue una de las características de este grupo.

b) La construcción de la propuesta de investigación-acción de cada una de las maestras participantes.

Con los aprendizajes adquiridos y la experiencia vivida en la primera fase del proyecto, se comenzó a trabajar con el grupo en la elaboración de diagnósticos y generación de proyectos fundamentados en aprendizajes teóricos.

Como ya se mencionó con anterioridad, el grupo de educadoras, se reunió periódicamente con la finalidad de conocer, analizar y ampliar sus conocimientos en relación a la forma de llevar a cabo proyectos de investigación-acción. Se realizaron lecturas de apoyo y asesorías. Las participantes mencionaron: “La lectura es como un ejemplo de cómo llevar a cabo la investigación y cómo rescatar esas ideas más claras y específicas de lo que pueden hacer”, “hemos logrado identificar categorías y escribir preguntas para plasmar las ideas” (Guión de observación 01/09/14).

A partir del proceso de investigación-acción se fueron desarrollando los proyectos individuales en el grupo de educadoras. Todos ellos tuvieron un interés

en común: el uso pertinente del diario de trabajo en cada uno de los ámbitos de implementación. Las finalidades buscaban que este instrumento, brindara elementos para realizar análisis y reflexión de la propia práctica de las participantes, pero no se acataba únicamente a ellas. Los proyectos eran ambiciosos y planeaban la posibilidad de fomentar en otros sujetos, que confluían en las prácticas de las integrantes del grupo operativo, la posibilidad de la mejora educativa.

Cada una de las maestras definió su ruta para elaborar un proyecto en la institución donde laboraba o a través de la función que desempeñaba. Al estar ejerciendo diferentes funciones, los proyectos fueron diversos, pero en esencia tuvieron tres grandes objetivos: transformación de la práctica propia, trabajo con pares para la transformación de la práctica conjunta y trabajo en el entrenamiento de maestros de preescolar.

Las participantes analizaron textos sobre metodología de la investigación-acción: Kemmis y McTaggart (1988), John Elliot (1997), Paloma Bru y Manuel Basagoiti (2001), Joel Martí (2012) y Patricia Almaguer (2013); que orientaron la construcción de sus proyectos. Posteriormente también se realizó análisis sobre la teoría de la mejor forma de realizar el registro a través del diario, Porlan y Martín (1991) Además se abordaron lecturas específicas para la problemática que se detectaba en cada uno de los proyectos.

Las docentes, establecieron actividades encaminadas a la planeación de proyectos

educativos y situaciones didácticas a partir de los intereses del alumnado y de los aprendizajes esperados por el Programa de Educación Preescolar 2011. “Nuestro propósito principal es mejorar la intervención docente así como las herramientas que utilizamos para obtener información y que permite evaluar a los niños utilizando los expedientes y las observaciones a través del diario de trabajo” (Guión de observación 21/10/14). Plantearon llevar a cabo un registro eficiente en el diario de trabajo, usando la fotografía y otros instrumentos en la recogida de los datos para realizar el análisis a partir de la teoría y la reflexión del trabajo docente.

Así mismo, aprovecharon la posibilidad de cooperación entre dos de las docentes integrantes del grupo y la cercanía geográfica de su trabajo. Coordinaron un proyecto colaborativo conjunto entre dos escuelas de preescolar de la misma localidad, hecho que significaba un desafío por la cultura de competencia que se vive tradicionalmente entre los mismos. “Se nos ocurrió esta actividad para propiciar esa convivencia entre ambos Jardines (Escuelas de Preescolar) porque a pesar de que estamos en la misma comunidad, que nos divide la carretera prácticamente... si hay rivalidad”, “Una de las acciones que ya hemos realizado fue un convivio entre los dos Jardines de Niños, un desfile con la comunidad y desfilaron los niños... iban las mamás acompañando a los niños y ya cuando llegamos al Jardín, los dos colectivos realizamos un pequeño convivio donde los niños ahí estuvieron platicando, leímos algunos cuentos y estuvimos conviviendo también las maestras con ellos...es que debemos promover la

participación del personal docente entre los dos Jardines en la modalidad de intervención docente de proyectos”, “nuestro plan de mejora, ahora en las acciones que estamos realizando...planeamos así varias actividades donde convivan no nada más los niños sino también, los padres de familia”, “también tenemos que fortalecer el trabajo conjunto, entre las estudiantes normalistas... formando un equipo crítico de intercambio de experiencias profesionales en las prácticas que realizamos”. (Guión de observación 21/10/14).

El grupo de maestras en funciones de supervisión y asesoría técnica-pedagógica, llevaron a cabo reuniones de trabajo en dos escuelas de preescolar, en las que se focalizaba darle un mejor uso al diario de trabajo. Esta actividad se aprovechó para monitorear el uso de los nuevos materiales educativos de preescolar. Ellas lo expresaron así: “nosotros (queremos) dar ese proceso de aplicación de los libros, el impacto que tienen y dar el seguimiento...para ver de qué manera están impactando esos materiales” (Guión de observación 07/07/14). Para ello, promovieron la reflexión de la práctica a través del diario y ver qué tipo de actividades se estaban proponiendo con esos nuevos libros educativos.

También visitaron los salones de clase para observar y dar seguimiento a los logros y dificultades de las educadoras involucradas. Cabe destacar que la actividad se brindó como ayuda y colaboración, superando a lo que tradicionalmente se vive en esta actividad: la percepción de las

educadoras de que las visitas a sus aulas tienen el afán de fiscalización.

Las Asesoras Técnicas lo expresan de la siguiente manera: “Tuvimos la oportunidad de irnos al Jardín de Niños...empezamos con esa conexión de corazón con las educadoras...porque tenían pavor, mucho miedo...nos veían como autoridad y no (como lo que realmente es)... (nosotras les decíamos) venimos con ustedes a trabajar... a ayudar, a tener empatía... entonces nos pusimos a trabajar por igual y ellas perdieron el miedo a nosotras” (Guión de observación 25/06/15). Fue un largo proceso en el que se brindó acompañamiento y trabajo colaborativo entre asesoras y educadoras, quienes finalmente lograron una transformación en la forma de usar el diario de trabajo.

Las maestras que laboraban en las escuelas normales formando futuras docentes de preescolar, determinaron actividades de asesoría y acompañamiento a las estudiantes con respecto al uso del diario de trabajo. El foco del trabajo era buscar sentido a la realización de este instrumento, para centrar el análisis, reflexión, crítica y vinculación teoría-práctica de las docentes que se formaban en estas escuelas, en la práctica educativa de la Educación Preescolar.

Los testimonios de estas formadoras de docentes consisten en: “Las alumnas al hacer su práctica van a entender en que están fallando a partir del diario de trabajo para la práctica reflexiva”....“el objetivo es que las estudiantes reflexio-

nen sobre su práctica e identifiquen debilidades y problemáticas para transformarla”. (Videograbación 07/07/14).

Las reuniones, entonces, se convirtieron en círculos dialógicos basados en la lectura, el registro y el análisis de las expe-

riencias mediante las cuales se establecieron problemáticas específicas y comunes: la planeación de las actividades docentes a partir de la metodología de proyectos, campos formativos con problemáticas específicas, el respeto a los intereses de niños y niñas, entre otros.

Etapa 3

La difusión de las experiencias de trabajo

a) Las actividades de difusión de las experiencias vividas en el desarrollo del proyecto.

La práctica docente es una riqueza de experiencias únicas y de resultados variables. Sin embargo, si éstas no se registran, se sistematizan y se comparten, quedan inexistentes y se pierde la oportunidad de transformar la práctica educativa y aprender de ella.

El grupo, se dio a la tarea de participar en diferentes foros de difusión, principalmente en congresos estatales, nacionales y uno internacional denominado Action Research Network of The Americas (ARNA) por sus siglas en inglés.

En los ámbitos estatales, se participó en el II Congreso de Investigación Educativa de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, (REDIECH) en la Cd. de Chihuahua, en octubre de 2014 y en el III Congreso de Investigación Educativa de la REDIECH en Cd. Juárez en noviembre de 2016. Durante ambos se compartió el resultado del desarrollo de las acciones del grupo en las diferentes etapas del proyecto.

También en el Congreso de Investigación Científica Multidisciplinaria organi-

zado por el Tecnológico de Monterrey campus Chihuahua, en noviembre de 2014, se presentó una ponencia denominada: “La formación de investigadoras en la educación preescolar a través de la investigación-acción” y las educadoras participaron en un panel, en el cual, cada una expuso los avances de sus proyectos centrados en el uso del diario de trabajo y la transformación de la práctica. Ellas comentaron que había sido una experiencia enriquecedora y que les había emocionado mucho participar en ese tipo de espacios académicos.

En el ámbito nacional, se acudió al Congreso: Espacio Común de Formación Docente, efectuado en Mazatlán, Sinaloa, en septiembre de 2014, donde se presentó una ponencia con los resultados de la primera etapa del proyecto, durante la estancia en San Francisco, California.

En el ámbito Internacional, participó todo el grupo en el congreso ARNA, en Toronto, Canadá, en mayo de 2015. Esta presentación se llevó a cabo en dos simposios y de manera conjunta con las académicas de San Francisco, California. De la participación en este congreso las educadoras escribieron una narrativa de experiencias y aprendizajes que expresaron de la siguiente manera:

“El haber asistido al Congreso ARNA en Toronto Canadá, fue una experiencia realmente maravillosa...conocer a personas de diferentes lugares del mundo que están realizando investigación-acción”. Para otra fue gratificante: “tener la oportu-

tunidad de exponer y compartir nuestros trabajos ...y ser escuchadas por el coordinador de ARNA en español quien después de felicitarnos nos hizo observaciones, sugerencias a tomar en cuenta dentro de nuestro proceso de investigación y nos

brindó su apoyo para dar un buen seguimiento al proyecto que estamos realizando sobre el uso del diario de trabajo”. La imagen 5 capta el momento y el sentimiento del equipo.



Imagen 5: Una parte del equipo chihuahuense al lado de la Dra. Mina Kim en la exposición del trabajo realizado en México

En lo general coincidían en sentirse plenas y orgullosas de su trabajo y las estrategias de comunicación que se estaban promoviendo: “Me siento muy contenta y orgullosa de haber participado en este congreso, fue una experiencia única que me dejó grandes aprendizajes y sobre todo

mucho motivación para seguir realizando investigación-acción dentro de mi práctica docente” (Narrativa de experiencias BLME 17/09/15). La imagen 5 muestra la participación de las chihuahuenses en Toronto Canadá durante los trabajos de la Conferencia del ARNA.



Imagen 6: Grupo de educadoras chihuahuenses en la Conferencia de ARNA en Toronto, al lado de la Dra. Mina Kim de la Universidad Estatal de San Francisco y la Dra. Candace Kaye de la Universidad de Nuevo México en Las Cruces

Otra opinión fue: “La experiencia fue por demás excitante, productiva y un tanto estresante en lo personal”, “mis compañeras mostraron mucho conocimiento sobre sus temas, autocontrol y dominio”, “me siento muy complacida y orgullosa de haber podido participar a su lado” (Narrativa de experiencias ARBP 23/06/14). La experiencia les representó también desequilibrios cognitivos y necesidad de fortalecer su inteligencia intrapersonal al enfrentarse a públicos no acostumbrados por ellas.

Por otro lado, en un foro de difusión convocado por el Departamento de Investigación, el grupo operativo tuvo la oportunidad de participar junto con otros grupos denominados “Núcleos Temáticos”. Durante su participación destacaron la mejora de los procesos educativos en la Educación Preescolar a partir del diario de trabajo como herramienta de investigación y las experiencias de vinculación: “nos hemos vinculado con otros sectores como la Universidad Estatal de San Francisco, los Cuerpos Académicos de una escuela Normal, los colectivos de los Jardines de Niños y otros investigadores” (Guión de observación 27/01/15).

Para retroalimentar la participación del grupo operativo, el coordinador expresó: “Es un equipo que se quiere empoderar como educadoras investigadoras, continuar aprendiendo entre pares para compartirles esto a las otras compañeras que no están en el grupo operativo para que tengan esa sensibilización en cuanto al uso del diario que va más allá de una cuartilla y hace que la educadora entienda y reflexione a partir del instrumento” (Guión

de observación 27/01/15). Es importante destacar, en estas dos intervenciones las fortalezas que las educadoras sentían de lo que estaban haciendo: su orgullo y posicionamiento cada vez más fuerte, como educadoras investigadoras.

En otro caso, las educadoras de los Jardines de Niños de la misma comunidad que trabajaron de manera conjunta, también difundieron sus aprendizajes con sus colectivos y las docentes en formación quienes realizan ahí sus prácticas profesionales. Ellas mencionaron experiencias de trabajo conjunto entre los docentes “para propiciar un ambiente agradable de trabajo... trabajar de manera conjunta con los niños, en cuanto a planeación, acuerdos, debilidades y análisis de la práctica” (Videograbación 21/10/14), así como lo observaron en las visitas a los jardines de niños extranjeros.

En estas actividades de difusión, se presentaron los aprendizajes con la comunidad escolar y los propios colectivos para compartir los proyectos de investigación-acción y los logros que cada educadora obtuvo a través de ellos.

b) El intercambio internacional.

Otro de los propósitos del proyecto descrito, fue el intercambio de experiencias con personas que practican la investigación-acción en diversos países.

Esta acción se llevó a cabo a través de tres actividades:

Visita de las educadoras chihuahuenses a escuelas preescolares en Estados Unidos

Fue en la primera etapa del proyecto de investigación-acción, en la que se estableció el intercambio de experiencias con académicos de la Universidad Estatal de San Francisco, California, E.U.A. (SFSU) y de maestros de educación inicial, quienes aplican la investigación-acción en sus aulas.

Dentro del programa de actividades planeadas, se recibió capacitación a través de talleres impartidos por los docentes de la SFSU y se realizaron visitas a escuelas y aulas de instituciones que ofrecen educación temprana a través de la investigación-acción. Es decir, en la universidad se ofrecieron elementos teóricos y ejemplificación de la forma en que se trabaja la investigación-acción. En cambio, en las visitas se podía observar vivamente los productos de los esfuerzos que en los talleres se relataban.

Como la actividad era un intercambio, las educadoras chihuahuenses compartieron sus saberes, sus experiencias y las características del sistema educativo mexi-

cano en lo que compete a la Educación Preescolar.

Las experiencias de aprendizaje más relevantes en esta actividad se mencionan desde la palabra de las docentes chihuahuenses: “En la escuela Cow Hollow, las maestras nunca están de pie, siempre están a la altura de los niños, esto para que el niño no se sienta inferior, para que sepa que somos iguales tanto niños como profesores, que puede tener la confianza de acercarse y se forme lo que ellos llaman una conexión de corazón” (Narrativa de experiencias CERL 02/07/14). El comentario muestra asombro y descubrimiento de un detalle pedagógico tan simple como es la postura corporal del profesorado. Este detalle escapaba del análisis de que fuese tan determinante para los niños y niñas pequeñas. Una vez que se presenta en contexto, el conocimiento de la teoría pedagógica, impulsa de manera más decisiva la posibilidad del cambiar las acciones, a través de la incorporación del conocimiento en las estructuras cognitivas del profesorado. La imagen 7 muestra las visitas realizadas.



Imagen 7: Se aprecia al maestro Isauro Escamilla trabajando en un aula multicultural en la escuela *Las Américas* en San Francisco Cal.

En cada una de las escuelas, se obtuvieron experiencias y aprendizajes. Principalmente, pudieron establecer de qué se trata cuando se habla de investigación-acción. Hecho que, aunque algunas de ellas practicaban, no sabían que lo hacían.

El intercambio canadiense

La segunda actividad de intercambio y aprendizaje internacional se dio en mayo de 2015. El grupo operativo asistió al congreso de la Action Reserach Network of The Americas (ARNA) en Toronto Canadá. Para estos momentos, ellas estaban aplicando sus proyectos de investigación-acción, por lo que realizaron ponencias y pudieron compartir sus aprendizajes. Pero más allá de esto, el congreso organiza siempre un día de estudio. Es decir, el día anterior al inicio del mismo, se realizan vi-

sitas a las escuelas de la ciudad o entidad organizadora, que trabajan a través de la investigación-acción.

Fue a través de una narrativa en donde se registraron los nuevos aprendizajes y experiencias de las educadoras chihuahuenses. Una integrante del grupo expresó: “lo que pudimos aprovechar y rescatar de las presentaciones del Carn Study Day (día de estudio) fue importante, debido a que nos compartieron las formas en como ellos realizan investigación-acción considerándolo como un proceso que parte de un problema, para luego planear y llevar a cabo acciones, observando y documentando de diversas maneras con el fin de analizar la información, resultados obtenidos y realizar cambios, mejoras pertinentes” (Narrativa de experiencias BLME 17/09/15). La imagen 8 retrata este momento.



Imagen 8: El equipo de educadoras chihuahuense asiste a una escuela preescolar en Toronto Canadá a observar el trabajo con investigación-acción

Otra opinión fue: “resultó muy productivo el poder escuchar a las maestras, los niños y las personas que nos compartieron en esta visita, así como sobre los comentarios de los demás participantes, es donde realmente se aprende a través de la experiencia propia y compartida” (Narrativa de experiencias ARBP 09/05/15).

Las educadoras mexicanas coinciden en que la experiencia “fue enriquecedora para nuestra formación como maestras... al escuchar a otras personas y la manera en que realizan reflexiones en torno a la mejora profesional docente” (Narrativa de experiencias DMHC-CLSM 26/10/15). Sin embargo, de manera extraoficial, hubo quien opinó que la actividad no fue tan enriquecedora, por las barreras del lenguaje que le implicó a la mayoría del grupo. Mientras que en San Francisco siempre hubo traducción al español, e inclusive los talleres fueron impartidos en este idioma, en Toronto todo el manejo de las visitas y las actividades se realizó en inglés.

Sin embargo, la mayor parte de los discursos emitidos a través de textos que recuperaron las experiencias exaltan positivamente la actividad. Por ejemplo, una de ellas establece como aprendizaje obtenido: “El reconocimiento de otras formas de reflexionar y mejorar la intervención docente posibilita gestar cambios en el hacer docente propio. La oportunidad que se tuvo de corroborar la metodología de investigación-acción en grupos infantiles para el logro de los aprendizajes, permite una actuación docente de mayor certeza y calidad en la vida cotidiana”. (Narrativa de experiencias PGCF 17/09/15)

Se puede apreciar que, en cada una de estas actividades, el grupo operativo tuvo la oportunidad de obtener nuevos aprendizajes y enriquecer sus experiencias.

El equipo norteamericano en Chihuahua

En el marco del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, realizado en Chihuahua México por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en noviembre de 2015, se recibió la visita de dos académicas norteamericanas. Las actividades planeadas y gestadas para esta ocasión se dieron dentro y fuera del congreso.

Dentro del congreso las educadoras de la SFSU, brindaron un taller al público en general denominado “La investigación-acción: invaluable apoyo para la Educación Preescolar”. Se contó con la asistencia de la totalidad del grupo operativo y otros asistentes de diferentes entidades. Destacó el interés de los integrantes de las escuelas formadoras de docentes de otras entidades y del sistema educativo estatal de la educación.

También se organizó un encuentro dialógico con la finalidad de intercambiar opiniones para fortalecer los procesos de investigación en el nivel preescolar en la entidad. En éste, participaron autoridades de los subsistemas estatal y federalizado de Chihuahua, el grupo operativo y las maestras extranjeras. Durante el mismo, las académicas de SFSU tuvieron la oportunidad de conocer las condiciones del Sistema Educativo Estatal. Así como el

avance de los proyectos de investigación-acción individuales, los logros obtenidos, la proyección a futuro y el beneficio resultado de trabajar de manera colaborativa.

Esta reunión se concluyó con la propuesta de continuar con esta comunidad de aprendizaje, colaborar con un capítulo de un libro de investigación-acción en Educación Temprana y organizar un intercambio de maestras (realizar talleres, presentaciones y conferencias) para brindar seguimiento.

Con la finalidad de mostrar el contexto laboral de algunas de las integrantes del grupo operativo, se organizaron visitas a una escuela formadora de docentes y a cuatro Jardines de Niños en la ciudad y fuera de ella; así mismo se pensó en un intercambio entre las académicas y las educadoras integrantes de una zona escolar del centro sur de la entidad.

En estos centros de trabajo, las profesoras americanas, tuvieron oportunidad de interactuar con educadoras chihuahuenses para intercambiar ideas, opiniones, logros, dudas y dificultades de la práctica docente en general y en particular con el uso del diario de trabajo como herramienta de investigación. En otro de los capítulos de este mismo libro, se da a conocer la visión de esta visita, desde el lado americano.

En la Escuela Normal las académicas

de la SFSU impartieron una conferencia sobre la práctica de investigación-acción en donde las alumnas en formación tuvieron la oportunidad de interactuar y aprender de ellas. Una alumna normalista preguntó: “¿Cómo identificar la prioridad del problema? Luvy Vanegas y Mina Kim respondieron: “escojo el problema que requiere acción inmediata para atender al niño”. “Es la maestra quien va a decidir qué abordar como problema, qué tiene mayor beneficio para aplicar la investigación-acción. Tú cambias como maestra” (Video grabación 18/11/15).

En los Jardines de Niños donde laboraron el grupo de tres asesoras técnico-pedagógicas, trabajaron con la aplicación de estrategias para propiciar que las docentes recuperen los elementos esenciales del diario. La imagen 9 capta el momento de la visita. Una de las dificultades enfrentadas por el equipo mexicano en palabras de ellas mismas, fue: “en un inicio las docentes se mostraron renuentes y con miedo de trabajar con nosotras, esa inseguridad era porque no se le daba sentido práctico al diario, era aburrido e incómodo, sin embargo, a través del proceso de trabajo, estas actitudes fueron cambiando hasta que las docentes lograron comprender por sí mismas la importancia de este instrumento” (Audio grabación 17/11/15). Cabe destacar la honestidad de la experiencia que relata dificultades y problemas, no únicamente logros y cuestiones positivas.



Imagen 9: Muestra al equipo norteamericano observando el trabajo de las escuelas de preescolar en Chihuahua

Las maestras extranjeras escucharon atentamente y sugirieron la necesidad y deber de “compartir estas experiencias con otras educadoras, ahora que ya le encontraron un nuevo significado al diario. Ya hay diferencia de cómo antes se pensaba, la mejor manera de ayudarles a otras educadoras es compartir con las demás cuando ya lo entiendes. Se necesita apoyo y consejo, pueden darse este apoyo mutuo. Hay formas de compartir como por ejemplo con videos, conferencias, trabajo por medio de comunidades de aprendizaje y colaborar” (Audio grabación 19/11/15).

Durante la visita a Cd. Camargo, la supervisora escolar, citó a educadoras de la región a una conferencia dictada por Mina Kim. Durante la misma ella expresó lo siguiente: “No hay que perder el sentido humano de la educación, hay que reforzar la autoconfianza y fomentar el hábito de la lectura como instrumento fundamental del crecimiento profesional” (Nota periodística El Diario de Chihuahua 21/11/15).

Como se puede constatar, la visita de

Kim y Vanegas hizo que se dimensionara el impacto y la relevancia de la actividad que las educadoras chihuahuenses venían desarrollando. Las posicionó ante las autoridades educativas que vieron con simpatía y respeto el trabajo de este grupo. “Yo percibí de la federación que habían permanecido aparte, sin involucrarse, después de tener el acercamiento con las académicas de San Francisco a la directora “le cayó el veinte”, ya en la reunión cambió su opinión, después de haber visto el trabajo estuvo en la mejor disposición de trabajar incluso en la formación de cuerpos académicos en investigación-acción”. “Las autoridades han visto las cosas de lejos, sin embargo, no han dimensionado la importancia de este proyecto...dijeron: háganlo con 20 o 30 educadoras, sin embargo, esto funcionó porque fuimos con cada una, si quiere resultados no se puede con tanta gente, las visiones son diferentes, se trata de poco a poco, de compartir con pocas educadoras para sembrar la semilla, ellas tuvieron una posibilidad diferente con el diario” (Guión de observación 07/12/15). Este momento fue captado por la imagen 10.



Imagen 10: Reunión durante el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE en Chihuahua

La reunión fue tripartita: las educadoras chihuahuenses miembros del equipo, algunas funcionarias de la estructura educativa de educación preescolar de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, y las visitantes: Dra. Candace Kaye de la Universidad de Nuevo México en Las Cruces, Dra. Mina Kim de la Universidad Estatal de San Francisco y la maestra de un preescolar americano Mtra. Luvy Vaneegas.

c) Los aprendizajes obtenidos a través de esta manera de formación continua.

Como resultado del intercambio de experiencias, del grupo operativo y de todas las experiencias trabajadas en colabora-

ción, las docentes elaboraron narrativas en donde expresaron los aprendizajes y las experiencias obtenidas en cada uno de estos momentos, estos textos se analizaron, se categorizaron y se recuperaron de la siguiente manera:

Con relación a la práctica educativa:

- **Planeación de la docencia**

Una de las principales actividades, que las educadoras tuvieron la oportunidad de valorar y aprender, fue la preparación que realiza el profesorado antes de su clase. Durante las visitas, sobre todo a las escuelas de educación preescolar extranjeras, observaron lo siguiente: “Los docentes se organizan, preparan y elaboran su mate-

rial de trabajo previamente, guían a los niños en la construcción de sus conocimientos poniéndose a la altura de ellos, parten del dibujo y se van a lo concreto. A su vez, les hacen constantes cuestionamientos con el fin de brindarles oportunidades de compartir sus ideas de donde surge una rica variedad de opiniones con base a diversos temas y subtemas como complemento del principal, resultando que el aprendizaje sea más productivo al trabajarlo de manera informal” (Narrativa de experiencias BLME 17/09/15). Esto no destaca por ser diferente al proceso que se realiza en Chihuahua, en la educación preescolar, sino el diferente sentido que le otorgan los docentes de este nivel en Estados Unidos, aquí se vislumbra en algunos casos más como requisito administrativo que para organizar la labor pedagógica.

Por otro lado, con el uso del material didáctico planeado o previsto a utilizar en su clase: “las docentes buscan que sus niños tengan experiencias de orden estético, filosófico, cuidado del medio ambiente, manipulación de materiales, ejercitación de su cuerpo, contacto con el agua, entre otros” (Narrativa de experiencias PGCF 30/06/14). “Me gustó mucho el material reciclado que utilizan los educadores éstos son manipulables porque responden a las características de los niños por ser de su interés” (Narrativa de experiencias MEPC 11/09/14)

“Otra función del material es la decoración de las aulas en donde se aprecia que la mayoría de los adornos fueron tra-

bajos de los alumnos lo que da a entender que no necesariamente tenemos que estar comprando materiales para llamar la atención de los pequeños... y la forma de organización de los materiales y del mobiliario nos dan otra perspectiva, diferente a la clásica organización que tienen la mayoría de los salones en Chihuahua” (Narrativa de experiencias CERL 02/07/14). Esto contrasta de manera muy importante con el material educativo que se maneja en México: generalmente es construido por la educadora, de foami, cartulina. En algunos casos se reciclan frascos, envases y diversos tipos de papel.

A través de la observación directa en los salones de clase se percibió que las educadoras extranjeras tienen alto dominio del tema que se trabaja y se cuenta con una investigación sobre diversas áreas del conocimiento para generar un aprendizaje multidisciplinario. Por otro lado, para promover el aprendizaje, se cuestionan sobre: ¿Cómo hacerle para alcanzar el propósito de las actividades?, ¿cómo van a llegar los niños al conocimiento?, ¿cómo le va a hacer?, ¿cuál es la meta en el conocimiento? “dominan lo que lleva el diario...hacen análisis”, “utilizan la estrategia de analizarse con el recurso de la cámara” (Guión de observación 23/06/14).

Por último, se busca favorecer las temáticas relacionadas con la familia porque se considera que apoyan los intereses y curiosidad de los niños. “En el preescolar Early Childhood Education Center, los papás al inicio del año deben conformar el

álbum de la familia, consiste en que cada papá coloca en una hoja las fotografías de las personas con las que convive el niño, señala el parentesco y el nombre. Lo usan para consolar al niño en los momentos de crisis. Cada año se renueva el álbum” (Narrativa de experiencias PGCF 30/06/14).

• **Intervención docente**

Las educadoras chihuahuenses destacaron que durante el tiempo de clase, pudieron observar que constantemente se impulsó y se guió al alumnado hacia la construcción del conocimiento para el logro de sus aprendizajes. “Su metodología se basa en la concepción del aprendizaje de Lillian Katz, quien señala que los niños aprenden a través de la experimentación, experiencias, errores de aprendizaje, jugando, interacciones sociales, del medio ambiente que los rodea” (Narrativa de experiencias PGCF 30/06/14).

Otra observación es que “los maestros no les dan las respuestas a los infantes sino que propician más preguntas pues para ellos es muy importante encontrar los nudos (problemas)” (Narrativa de experiencias MEPC 11/09/14). Nunca se les dio la respuesta a los niños, sino que se propició el pensamiento analítico y reflexivo en grupo a partir de preguntas que generaron la participación, se les brindó la oportunidad de compartir sus ideas, expusieron sus puntos de vista, aprendieron unos de otros y promovieron aprendizajes de manera conjunta lo que permitió la socialización y la convivencia entre ellos, también, se dedicaron espacios de actividades individuales. En la mayoría de los grupos observados prevalecen estas carac-

terísticas en el proceso de enseñanza: se permite al alumnado generar sus propios aprendizajes a partir de las interacciones entre ellos. Este hecho, no quiere decir que también en México se puedan apreciar estas características del acto pedagógico en las aulas de los jardines de niños. Esto es lo que en teoría los fundamentos del Plan de Estudios de Educación Preescolar 2011 plantea. “El proceso de reforma ha logrado importantes avances pero el reto de mejorar las prácticas cotidianas sigue siendo muy grande”. (SEP, pág.129) Sin embargo, es impresionante ver este fenómeno en la práctica y en las mejores condiciones materiales y de recursos humanos.

Las actividades presentadas en las aulas extranjeras fueron diversas, se tomó en cuenta el juego, la lectura, la escritura, el arte, en algunas actividades los niños elaboraron predicciones e hipótesis, se promovió la investigación y la exploración a través de la manipulación de materiales que favorecieron la curiosidad por saber más.

También se observó que el profesorado desempeña dentro de este proceso la función de ser investigador, pensante, creativo, sabe lo que es correcto y lo que puede ser mejorado en su práctica. El maestro titular y auxiliar da continuidad al proceso de aprendizaje de los niños, analizan sus registros en colegiado, se presentan los resultados de aprendizaje de los niños y el análisis de la práctica. “La investigación-acción se realiza en todas las materias y lo ven como un aprendizaje colaborativo y trabajo continuo donde formulan preguntas, comparten ideas, deciden, actúan,

transmiten la información, etc. En pocas palabras, es una forma de aprendizaje profesional, una forma de acción, implica la investigación dirigida por el maestro en el contexto del aula y como lo mencionó uno de los expositores: La investigación con la práctica para que sea real” (Narrativa de experiencias BLME 17/09/15). De esta forma, se observó en la práctica el ejercicio de la investigación-acción en la labor de las y los docentes de educación preescolar. Este era el principal objetivo del intercambio académico entre las educadoras mexicanas y los docentes de educación inicial en Estados Unidos y Canadá, por lo que se cumplieron estas expectativas.

Respecto a la intervención con los responsables de familia se observó que la “participación de los padres de familia es muy importante debido a que los involucran dentro de las actividades que se planean y llevan a cabo dentro de cada aula, les informan sobre la evaluación de sus hijos intercambiando información” (Narrativa de experiencias BLME 03/07/14).

Brindan apoyo y colaboración a los maestros, se informan diariamente sobre los avances y procesos de aprendizaje de sus hijos. Esta es una similitud que concuerda con lo que establece en el programa de educación preescolar 2011, “la intervención de la educadora es importante, porque la comunicación que establezca con madres y padres de familia puede contribuir a mejorar la convivencia familiar y el trato digno hacia las niñas y los niños” (SEP, 2011. pág.71).

En Estados Unidos y Canadá, las estrategias de trabajo fueron siempre muy variadas sin embargo las que se observaron y llamaron más la atención de las docentes que realizaron el intercambio, fueron las siguientes:

Al inicio de la jornada, los docentes tenían el material para la clase dispuesto para el trabajo. “Observamos la organización de materiales, muro de trabajos, contaban con un cronograma diario para marcar las clases y a qué parte del grupo correspondían, pues algunas lecciones se trabajaban con la mitad del grupo” (Narrativa de experiencias DMHC-CLSM 26/10/15) en el desarrollo de las actividades, los alumnos y docentes estaban sentados en el piso para comentar lo que harían y cómo lo harían.

Los maestros dentro de su intervención, “son guías y protegen lo que ya sabe el niño. Los niños proponen nudos (problemas), si no los tienen, lo provocan los maestros. De ahí escogen un tema para investigar. Utilizan métodos como: audio, check list, video, fotos y notas” (Narrativa de experiencias ARBP 23/06/14). Ellos se centraron en guiar y proteger los conocimientos de los niños, les generaron más preguntas para promover la participación de los alumnos y de esta manera provocaron que ellos mismos resolvieran problemas y dudas.

Los productos de aprendizaje infantil se colocaron en paneles, en una escuela de Toronto, Canadá, existe el muro de las

preguntas llamado “Wonder Wall” en él pusieron toda la información, las dudas e investigaciones que dan cuenta clara del proceso metodológico que han seguido para construir su conocimiento. También utilizaron mapas mentales que todos vieron y respetaron, éstos se utilizaron como apoyo para organizar el conocimiento y las acciones que realizaron.

Dentro de la experiencia norteamericana y canadiense, las chihuahuenses percibieron que una de las acciones más importantes es generar la creación de un clima de libertad para el aprendizaje en donde el alumnado se sienta con confianza y seguridad para expresarse libremente. “Al pasar por un salón de clase, presenciamos una discusión de un tema aparentemente simple, pero del cual, la maestra junto con sus alumnos fueron capaces de brindar excelentes aportaciones, toda la clase daba sus puntos de vista y los demás continuaban aportando con coherencia sobre el tema” (Narrativa de experiencias DMHC-CLSM 26/10/15).

Se generó un ambiente de respeto hacia las participaciones de todos, “Nunca se desacredita a los niños, siempre se les guía...respuestas correctas y erróneas son bienvenidas” (Narrativa de experiencias ARBP 09/05/15). Contar con reglas de participación es parte de la disciplina que también es favorable para que se desarrolle la autonomía, se fortalece la curiosidad por investigar y saber más, se observó que los niños muestran placer por el estudio.

Los valores que se observaron en la práctica, tanto en el profesorado como en el

alumnado fueron principalmente: responsabilidad, aceptación, compromiso, cooperación, comprensión, honestidad, empatía e igualdad. “Todos los participantes tienen opiniones y son muy valiosas”. (Narrativa de experiencias PGCF 17/09/15).

Las actitudes que se observaron fueron: entusiasmo, atención, apoyo, convivencia, confianza, curiosidad para la investigación, creatividad, disponibilidad, humildad, liderazgo, motivación, seguridad y trabajo en equipo. “No tiene que ser obligatorio nada, es en el desarrollo de la práctica, en que se les puede ayudar a los estudiantes” (Narrativa de experiencias ARBP 09/05/15).

Referente a los valores y actitudes observados allá, son similares a los rasgos deseables para favorecer ambientes de aprendizaje de la niñez mexicana como lo establece el PEP 2011 “facilitar la enseñanza y práctica de valores en el nivel preescolar compromete al docente a centrarse en su comprensión y no en su conceptualización; es decir, ofrecer a los niños la oportunidad de experimentarlos y comprenderlos”. (SEP, 2011, pág. 154)

Estos comentarios emitidos por las docentes mexicanas muestran sus sorpresas, sus énfasis en las observaciones, por lo consiguiente lo abstraído a partir de la contrastación de las prácticas. Ellas lo sabían, lo habían leído, podían inclusive trabajarlo con otras docentes o con maestras en formación, sin embargo, el conocimiento construido se profundizó a través de observar realidades diversas a la propia. “En las visitas, pudimos platicar con

los niños y los maestros de preescolar..., el ambiente me pareció muy propicio y agradable, algunas de las ideas como los álbumes de cada niño sobre cómo se fueron adaptando a la escuela, los proyectos que llevaron a cabo mostrados en paneles, la participación de los padres, todo resultó muy interesante para mí..., para aplicarlas en mi práctica” (Narrativa de experiencias ARBP 23/06/14).

La teoría pedagógica se mostró reveladora a través de la observación de la práctica:

- El proceso de planeación didáctica no solamente consiste en la elaboración de un plan teórico. Es necesario que éste se derive en la preparación de materiales y en la rigurosa programación de acciones mínimas.

- La planeación no es una actividad solitaria. Es necesario la participación del alumnado. El respeto a los intereses de los niños y niñas es incuestionable.

- El cuestionamiento es una potente herramienta de generación de conocimiento.

- Importancia de un clima de libertad y confianza. Esto permite el desarrollo de la autoestima y la seguridad en sí mismos. Es necesario el establecimiento de reglas de participación en el aula, esto facilita la gestión y el respeto por parte del grupo.

- La posibilidad de uso de los mapas mentales en educación preescolar. Generalmente se considera una

herramienta abstracta inadecuada para los pequeños, sin embargo, durante el intercambio se pudo apreciar la enorme posibilidad que ofrece para organizar el pensamiento del alumnado.

- Es característica común de las prácticas observadas: el trabajo férreo, marcado por valores comunes, dan muestra de identidades profesionales sólidas.

• **Inclusión educativa**

En todo momento se observó la inclusión del alumnado, aún en condiciones de diversidad. Fueron tomados en cuenta en su participación, se reconocieron las diferencias individuales y las necesidades especiales que se presentaron, las opiniones nunca se desacreditaron, se les escuchó y se les guió, lo cual se consideró muy valioso y útil para el aprendizaje grupal.

En una de las ponencias presenciadas en San Francisco, “se presentó el caso de un ambiente inclusivo para un niño con retos sensoriales, la intervención comenzó hablando de sus preguntas, ¿cómo puedo apoyar a los niños en mi clase para estimularlos naturalmente?... la ponente identificó cada uno de los componentes de la integración sensorial, esto le permitió revisar cual aspecto era el más recurrente... descubrió que el pequeño presenta desorden de modulación sensorial. Fue muy productivo ver como relacionó sus registros con información teórica que investigó, sus preguntas fueron cruciales sobre todo fueron para sí misma. Ella considera

la inclusión no como un método que apoya a los niños con necesidades educativas especiales, sino como una manera de “crear una comunidad de aprendizaje” (Narrativa de experiencias ARBP 23/06/14).

Este enorme respeto a la diversidad se observa con especial énfasis, puesto que San Francisco y Toronto se caracteriza por ser ciudades y sociedades muy incluyentes en todo sentido: culturas, orientación sexual, género, religión, raza, entre otros. Las aulas son eminentemente multiculturales. En San Francisco por ejemplo se pudo observar una clase brindada en español, inglés y chino mandarín. Por otro lado, en otra aula, se trabajaba intencionalmente en contra de los estereotipos de género. Se promovía el trabajo de niños en el rincón de cocina, por ejemplo.

• **Aprendizajes sobre la investigación-acción**

Los colectivos docentes realizan investigación-acción de manera permanente y se ve como un aprendizaje colaborativo, en conjunto, organizado en equipos y con trabajo continuo. Durante las reuniones analizan sus registros y comparan la teoría con la práctica para decidir ajustes y adecuaciones.

Con la finalidad de recuperar la experiencia docente, los maestros cuentan con un libro en el cual registran todo lo que pasa, utilizan la observación, el análisis

de fotografías, audios, cuaderno de notas, los diálogos (entre niños, maestros, padres de familia), videos, trabajos del alumnado, expedientes, lista de cotejo, portafolio del niño y por supuesto el diario de trabajo. “Al final de la jornada diaria, comparten una experiencia, también lo hacen después de cada actividad, por lo tanto, puede haber varias sesiones en un día sobre el compartir, esto es con el fin de ir registrando sus dudas para continuar el proyecto. Cada uno de los maestros de la clase hace sus notas para compartirlas con el colectivo” (Narrativa de experiencias PGCF 30/06/14).

En el diario de trabajo, reflexionan sobre las experiencias que obtienen al implementar acciones, utilizan el cuestionamiento a los alumnos para identificar si se comprendió la actividad, las instrucciones y su justificación después del análisis emprenden mejoras en su trabajo docente.

Este corolario de aprendizajes desprendidos de los intercambios académicos, hablan del enorme potencial que representa la constatación de prácticas educativas diversas, en contextos globales y disímbolos. Lo más importante que se puede destacar de éstos, es el asombro que origina, ver en la práctica lo que la teoría pedagógica establece. De manera definitiva, es una forma muy cara de abonarle a la formación continua del profesorado, pero consideramos que muy efectiva.

Etapa 4

La transformación de las prácticas educativas: logros y dificultades

A partir del intercambio de experiencias, la capacitación y el trabajo colaborativo con docentes de diferentes países, el grupo operativo implementó estrategias hacia su propia práctica educativa con la finalidad de transformarla.

Durante este proceso, hubo quienes realizaron de manera excelente sus proyectos y obtuvieron beneficios profundos que incidieron más allá de sí mismas, es decir, llegaron a impactar también a las personas con quienes trabajaban cotidianamente. En contraparte, hubo participantes que tuvieron que avanzar más despacio en su proceso de implementación y enfrentaron algunas dificultades. Esto tuvo que ver con la función que ejercían, la disposición de tiempo institucional y personal para el trabajo. Hubo otras que de manera definitiva, después de regresar de la primera actividad de intercambio, optaron por abandonar el grupo.

Las actividades se centraron en darle un uso diferente al diario de trabajo, para que dejara de ser un requisito administrativo como se veía y que fuera funcional como herramienta de reflexión de la práctica educativa. Se logró modificar la manera tradicional de elaborarlo, una educadora afirmó: “ahora mi diario no me causa problema y lo hago rápido y me es funcional” (Audio grabación 19/11/15).

Se implementó el análisis para la toma de decisiones, “ahora leí y re categoricé para detectar problemáticas, grabo los diálogos, los escribo y después los analizo”, “en el análisis rescatamos tres criterios: la participación de los alumnos, la intervención docente y la interacción de los niños” (Guión de observación 19/03/15). Se llevó a cabo la reflexión para la transformación de su práctica educativa: “las educadoras registraron dificultades y aciertos para innovar” (Guión de observación 19/03/15).

Se incorporó la sistematización de evidencias e información relevante: “elaboro un diario de visitas, con fotografías que comparto con las maestras titulares, el diario lo trabajo luego, luego” (Guión de observación 19/03/15). Otra de ellas expresó: “antes... no se ponía la intervención, narrábamos lo que hacíamos en el día” (Audio grabación 19/11/15).

También, se anexó el fundamento teórico con referencias: “Las preguntas de reflexión fueron ideadas por las educadoras, salieron de la reflexión de las lecturas, de Porlan y del programa de educación preescolar, ese fue el sustento” (Audio grabación 19/11/15).

Finalmente, la autoevaluación, revisión e intercambio de registros entre colegas para compartir las experiencias: “Una de las estrategias que utilicé fue la participación en el acompañamiento, la relación social fue importante, se creó un grupo de Facebook. Se observó la transformación de la práctica en las estudiantes quienes fueron sistematizando lo que hicieron e

intercambiaron estrategias. Cuando ellas hicieron relatorías, me di cuenta de que se empoderan y participan. El aprendizaje entre pares nos fortaleció mucho” (Guión de observación 19/03/15). Estas fueron las expresiones sobre actividades sistemáticas que condujeron a los logros obtenidos.

Por otro lado, aún cuando las actividades se implementaron en buenas condiciones, no siempre se lograron los objetivos, hubo dificultades que se tuvieron que superar.

Con respecto a la elaboración del diario de trabajo, hubo quienes se focalizaron en el diario de sus destinatarios como las asesoras técnico-pedagógicas y una formadora de docentes, ante ello expresaron lo siguiente: “Le di más importancia al uso de los materiales en el aula que al diario de trabajo de la educadora. Ellas observaron la falta de consignas claras sobre su diario”. “Yo trabajo con el diario de las alumnas no con el mío. Me he percatado de que me falta usar mi propio diario”. “Hay docentes que no están llevando a cabo el diario pero nosotros tampoco lo hemos elaborado” (Guión de observación 19/03/15). “Me faltó hacer mi propio diario, tomé notas pero no reflexioné mi práctica” (Guión de observación 17/06/15).

En el proceso de análisis de la intervención docente detectaron las siguientes necesidades: “Yo transcribí las actividades, pero me di cuenta de que necesitaba focalizarme, no registraba actividades con los padres de familia, tampoco ponía evidencias con fotografías”. “Registré los diálogos de los niños y me doy cuenta de que

son pocos y los mismos niños los que participan...siento que me faltaron elementos teóricos” (Guión de observación 19/03/15). “Faltó la parte de profundizar en el uso del diario, involucrar teoría, las estrategias que va trabajando con los niños (Guión de observación 17/06/15).

También se presentaron dificultades con algunas autoridades educativas, con respecto a la diferente visión sobre el trabajo institucional, “en las instituciones no se creyó sobre lo que se hizo...y para qué... debió dársele credibilidad... con acciones concretas. Ellos conocieron cómo estábamos trabajando”. “No hubo más apoyo por parte de las autoridades. Sufrimos situaciones que no socializamos..., hay veces que sentíamos que íbamos contra la corriente” (Guión de observación 17/06/15). Con respecto al tiempo, una participante expresó: “Las limitantes fueron el tiempo, me gustaría dedicarme más a la investigación” (Guión de observación 17/06/15).

Por parte del liderazgo académico se reflexiona también sobre la experiencia, una vez que se sistematizó a partir de este texto, y permite reflexionar en el énfasis obsesivo que se le dio a que plantearan proyectos de investigación-acción de manera formal. Tal vez, debió de haber sido más relajado este momento para permitir que se encarrilara el proceso en sí.

Por último, queda también la duda en torno al uso del diario de trabajo por parte de las educadoras: ¿no se usa porque no se sabe hacer y analizar? ¿por qué es un elemento que se realiza de manera vertical por lo que no se implica en la partici-

pación a las educadoras? O porque es más cómodo argumentar algunas de esas dos posibilidades para hacerlo, de tal manera que no se obligue a sí misma, a cambiar lo que se tenga que transformar de la práctica pedagógica.

A manera de reflexión.

Una vez que se tuvo el primer contacto con la práctica de la investigación-acción en San Francisco, California, E.U.A., el grupo operativo tomó en cuenta los propios aprendizajes para sentar la base de la elaboración de sus proyectos de investigación-acción en su práctica educativa impulsando la aplicación de acciones innovadoras a partir de estas enseñanzas.

El impulso, no solamente fue sobre proyectos de investigación-acción generados a partir de su práctica y de la labor docente de quienes estaban bajo su cargo, también en aspectos eminentemente pedagógicos. Los cambios en su intervención fueron descritos a través de sus diarios y de los diálogos entablados en las reuniones del grupo operativo y registrados a través de audio y videgrabaciones. Luego analizados, categorizados y triangulados con la teoría.

El análisis de la experiencia establece como un dispositivo poderoso, la observación de prácticas pedagógicas disímbolas. A través de esta estrategia, se logró reconocer otras formas de planear, organizar y llevar a cabo la enseñanza. También la posibilidad de trabajo con materiales, es-

trategias y recursos que se conocían, se habían leído, pero que, a través del compartir con otras educadoras de otros países, tomaron un significado diferente: con mayor pertinencia y posibilidad de implementación.

Se conoció a personas que están realizando investigación-acción, por lo tanto, se tuvo la oportunidad de corroborar esta metodología en grupos infantiles para el logro de los aprendizajes, la cual brindó mayor certeza y calidad en la intervención docente.

La experiencia de haber participado resultó en un crecimiento profesional muy importante, con grandes aprendizajes y sobre todo mucha motivación para continuar realizando investigación-acción. Pero más allá de dotarlas de esta herramienta, contribuyó a la formación continua al brindar elementos teóricos de los enfoques pedagógicos.

No obstante, se identificó también una dificultad que fue la falta de dominio del idioma inglés por la mayoría de las integrantes del grupo operativo y fue difícil entender algunas nociones presentadas. Esta situación también limitó la asistencia a la gran variedad de temas por escuchar y conocer, sin embargo, la oportunidad de asistir, participar y seguir aprendiendo fue una fortaleza para todas.

Por otro lado, a través del trabajo del grupo operativo se pudo constatar que la documentación de hechos, el análisis y la

reflexión de los mismos, posibilitó obtener conocimientos personales y grupales que se aplicaron para mejorar la función que cada una desempeñaba utilizando varios instrumentos de investigación para la recuperación de la información y sistematización de los datos. Los logros que se obtuvieron fueron: la disposición y apertura de las participantes en torno al cambio, fue una de las características que privaron en el grupo. Se compartieron aprendizajes y experiencias desde la función que cada una desempeña, se trabajó en equipo y se compartió el aprendizaje entre pares, con profesionalismo y apoyo mutuo.

Las acciones cotidianas que llevan a cabo como docentes, forman parte de la formación continua como una trayectoria fundamental para la mejora del desempeño en diversas situaciones cotidianas, el uso de nuevas estrategias y métodos para formarse les provee de herramientas para impulsar su propio aprendizaje que posibi-

lita la mejora de la práctica docente.

Las estrategias de formación continua, como señala Fullan, (SEP, 1999) posibilitan examinar las prácticas y compararlas con las de otros y con las derivadas de la investigación de modo que se creen oportunidades para escuchar activamente y aprender sobre suposiciones y creencias que fundamentan las prácticas para la implementación de nuevas estrategias educativas. A través de esta experiencia se describe una manera no común de fomentar la formación continua.

Aunque ellas no continúan reuniéndose periódicamente, se puede decir que las bases que se sentaron, demostraron la posibilidad de aprender entre pares, aun cuando la factibilidad para crear acciones como las descritas en el presente documento, no es tan cercana a lo que las educadoras viven cotidianamente.

Referencias Bibliográficas

- Bauleo, A. (1989). Grupo operativo. *Revista Ilusión Grupal* (2).
- Beltrán, A. (2014). *La investigación acción en la educación preescolar: el uso del diario de campo como herramienta de evaluación y transformación de la práctica: Aprendizajes Adquiridos*. Chihuahua, Chih.: Sin Publicar.
- Beltrán, A. (2015). *Aprendizajes y experiencias en ARNA 2015*, Toronto Canadá. Chihuahua, Chih.: Sin Publicar.
- Chávez, P. (2014). *Informe de la visita a la universidad de San Francisco, CA*. Saucillo, Chih.: Sin Publicar.
- Chávez, P. (2015). *Aprendizajes obtenidos durante la visita*. Saucillo, Chih.: Sin Publicar.
- Holguín, D., & Salazar, C. (2015). *Informe*. Saucillo, Chih.: Sin Publicar.
- Kemmis, S., & Mc Taggart, R. (1998). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, España.
- Martínez, L. (2014). *Aprendizajes obtenidos del viaje a San Francisco, California*. Saucillo, Chih.: Sin Publicar.
- Martínez, L. (2015). *Experiencias del congreso ARNA*. Saucillo, Chih.: Sin Publicar.
- OEI. (1994). *Sistema Educativo Nacional de México, SEP*. México, D.F.
- Parra, M. (2014). *Lo que aprendí en mi visita a San Francisco*. Hidalgo del Parral, Chih.: Sin Publicar.
- Ruiz, C. (2014). *La investigación acción en la educación preescolar: El uso del diario como herramienta de evaluación y transformación de la práctica docente*. Chihuahua, Chih.: Sin Publicar.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación pública. (1999). *La escuela que queremos*. México, D.F.:SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma de la Educación Preescolar*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios*. México, D.F.: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa de Estudio 2011 guía para la educadora*. México, D.F.: SEP.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. (M. y Dávila, Ed.) Buenos Aires, Argentina.

**La investigación-acción
en Educación Preescolar:
Desafíos para las educadoras
sobre el diario del profesor
en Chihuahua, México**

Mina **KIM** ³

³ Académica Investigadora de la Universidad Estatal de San Francisco, California, E.U.A.

Introducción: Contexto desde el cual se habla

Según Bennett (2015), llegar a ser almas globales requiere no sólo de experiencias interculturales, sino también de la capacidad para participar en la experiencia transformativamente (p.13). Ella aclara en este sentido que almas globales significa “vernors como miembros de una comunidad mundial, saber que compartimos el futuro con otros” (p. 13). Trabajar con educadores internacionales y maestros de primera infancia por los últimos diez años ha sido sólo una experiencia de aprendizaje muy agradable y significativa, sin embargo también extremadamente difícil e incómoda de muchas maneras: he requerido constantemente ser más abierta, reflexiva, curiosa y sensible a las diferencias en cultura, lengua, costumbres, normas sociales y prácticas educativas (Cushner y Chang, 2015; Cushner y Mahon, 2002; Hunter, 2008). Lo más difícil para mí, fue no estar segura acerca de lo que sé y lo que creo, con respecto a las teorías y las prácticas de la educación inicial. También fue difícil no comprender cómo las teorías y prácticas de la educación funcionaban en el sistema educativo específico que se ocupa de la niñez de primera infancia. Tratar con otras culturas y costumbres exigió esfuerzos arduos en la reflexión y apertura propia, con la finalidad de respetar su camino cultural en la práctica educativa. Este debe ser el primer paso que tomamos cuando trabajamos con otros, con el fin de evitar sesgos culturales y prejuicios (Cushner, 2007; Cushner y Chang, 2015). Yo creo firmemente que si no somos conscientes de que somos privilegiados en el contexto más amplio de este mundo globalizado, la experiencia cultural podría reforzar nuestros sesgos y perpetuar nuestra creencia de que solamente hay una manera de realizar las prácticas de la primera infancia (Bennett, 2015).

Este capítulo se generó para reflejar mi experiencia y para continuar aprendiendo más sobre la investigación-acción y cómo ha sido desarrollada y procesada en el sistema educativo preescolar en Chihuahua, México. El tema principal de este capítulo es compartir mis reflexiones sobre cómo, la política educativa mexicana ha involucrado estrategias de arriba hacia abajo, que pretenden apoyar el crecimiento y desarrollo profesional de docentes; sin embargo no han funcionado como estaban planteadas por que han creado frustraciones y ansiedad en las bases magisteriales. Esta tendencia no es

única o inusual. En muchos otros países como Singapur y Corea del Sur han pasado por situaciones similares puesto que sus acciones, en lugar de desarrollar un fuerte sistema de apoyo en la formación de maestros al implementar forzosamente la investigación docente como una forma de desarrollo profesional, ha creado más problemas y preocupaciones para los profesionales de la educación en esos países (Kim & Kim, 2016; Peidong & Laidlaw, 2006; Salleh, 2006). Para proponer algunas sugerencias que motiven a los maestros preescolares de Chihuahua a participar en procesos de investigación-acción, voy a identificar problemas y obstáculos que los frenan a participar en la investigación-acción de su contexto. En segundo lugar, voy a introducir algunas sugerencias y métodos para apoyar a los maestros a comprometerse más con el proceso de indagación de su práctica docente, que podría generar una automotivación profunda.

Taller de investigación -acción en SFSU

En el Primer Congreso de la Red de Investigación-Acción de las Américas (ARNA) en San Francisco, llegamos a conocer a la Dra. Romelia Hinojosa quien propuso organizar un taller de investigación-acción para educadoras de Chihuahua en la Universidad Estatal de San Francisco (SFSU). El Programa de posgrado de Educación Infantil en San Francisco utiliza investigación docente como su principio organizador (Kim & Henderson, 2013). El taller se constituyó en dos partes: un taller interactivo con investigadores locales y cinco visitas a las escuelas preescolares. Se llevaron a cabo diálogos con maestros y directores en cada visita de las escuelas, con el propósito de aprender más sobre cómo se entiende y se practica el ciclo de la investigación-acción del profesor en su enseñanza. También, por el lado mexicano, dos académicas de las escuelas normales chihuahuenses presentaron sus proyectos de investigación en el taller. Este taller de 7 días en el verano de 2014 era un mutuo aprendizaje para los educadores en San Francisco y en Chihuahua. Convenimos en la importancia de la reflexión y el impacto de la investigación del profesor para el crecimiento y desarrollo como educadores profesionales. Sin embargo, debido a las barreras del idioma, era difícil para mí comprender las preocupaciones de las docentes en cuanto a la aplicación de investigación-acción del profesorado en el campo de la educación preescolar en Chihuahua. Vi proyectos de investigación de maestros, datos de observación que otras

dos educadoras compartieron con nosotros en el taller. Este taller me hizo querer saber más sobre lo que estaba sucediendo en Chihuahua en la educación preescolar y me intrigó a visitar y aprender más sobre ella.

Conferencia COMIE y taller de investigación-acción

En la primavera del 2015, me informaron que el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa organizado por el COMIE, se celebraría en Chihuahua en noviembre de ese año. Expresé mi interés para participar en la conferencia y la Dra. Hinojosa propuso organizar un taller de investigación-acción en la educación preescolar. Este taller de 6 horas fue una gran oportunidad, pues me permitió conocer a algunos investigadores locales y nacionales, especialmente de las escuelas formadoras de docentes. También me permitió ver las respuestas del equipo chihuahuense asistente al taller de investigación-acción en San Francisco, sobre lo que les presentamos. Estaba acompañada de una investigadora también norteamericana, Luvy Vanegas-Grimaud, quien fue capaz de compartir ejemplos reales de la investigación del profesor en educación temprana. El taller fue exitoso: los ejemplos de investigación-acción que compartimos fueron un factor clave de este éxito. Esto demostró claramente que al igual que algunos casos de Estados Unidos, las educadoras en Chihuahua también luchaban fuertemente en defender la investigación en el salón de clases: la falta de tiempo, orientación y presión para llevar a cabo

una investigación, fueron los obstáculos más frecuentes, para muchos maestros que están de acuerdo con la idea, pero evitan la investigación en su práctica (Kim, 2010). Teorías sobre investigación-acción fueron establecidas y prevalecían en Chihuahua, pero proyectos reales de investigación-acción del docente, apenas estaban en proceso.

Visitas a las Escuelas de Preescolar y Escuelas Normales

Durante el congreso del COMIE, tam-

bién tuve oportunidad de visitar varios tipos de preescolares: dos rurales y dos urbanos, así como uno inclusivo. Cada escuela tenía sus propias características que lo hacen único, parecían saber cómo una escuela debe satisfacer las necesidades de las poblaciones a las que sirven: tamaño de la clase, número de maestros, tamaño de patios de juegos y materiales. Todos ellos fueron dispuestos y equipados para satisfacer las necesidades de los estudiantes participantes (ver las fotos correspondientes más abajo).



Figura 1: Preescolares rurales

En cada escuela, al lado de la visita y la observación de clases, tuve tiempo para sentarme y hablar con las profesoras. Estas reuniones fueron de discusión y preguntas y respuestas entre nosotras: Yo tenía muchas preguntas acerca de cómo aplicaban e implementaban el currículum, pude ver por mí misma la implementación curricular. Usualmente las maestras me

hicieron preguntas sobre el diario de trabajo y el significado de la investigación-acción en el campo de la educación temprana en San Francisco. Era una oportunidad agradable y significativa para mí porque fui capaz de aprender cómo los educadores de Chihuahua enseñan, comparten y estudian su práctica.



Figura 2: Dos escuelas urbanas y una inclusiva en Chihuahua

Preguntas específicas relacionadas con la investigación-acción, se darán respuesta en la siguiente sección. También me invitaron a una escuela normal donde solamente hay mujeres estudiando

para convertirse en maestras de preescolar o primaria. Fue un honor visitar esta escuela porque pude presenciar como preparan a los docentes en Chihuahua.



Figura 3: Una de las escuelas de formación de maestras en Chihuahua

Las estudiantes fueron muy amables y apasionadas. Tuve unas horas para comunicarme con ellas y aprender cómo desde temprano fueron expuestas al concepto del diario de trabajo y la investigación-acción. Muchas de las estudiantes estaban trabajando en el campo como profesoras en formación y estaban llevando a cabo varios tipos de investigación de pequeña escala en sus prácticas. Tuve un momento muy interesante durante mi presentación, como las estudiantes demostraron entusiasmo y parecían aliviadas al escuchar conceptos, especialmente en las estrategias del proceso de colección de datos: más tarde aprendí que las estudiantes luchaban escribiendo sus diarios y se sentían abruma-

das en realizar reflexión sobre su plan de estudios y horarios. Introduje el punto de que el diario de trabajo debe usarse diariamente, pero con la perspectiva de los procedimientos de recopilación de datos, presenté que también podría ocurrir una vez o dos veces a la semana para recoger datos de calidad. Ese fue el momento que me di cuenta que podía compartir más y ofrecer algunas aclaraciones sobre el verdadero significado de llevar un diario. La misma preocupación sobre la frecuencia de los registros en el diario de trabajo también fue demostrada cuando se me pidió hablar con las maestras frente a grupo en la ciudad de Camargo.



Figura 4: La biblioteca donde se llevó a cabo la reunión con maestras de Camargo

Durante esta reunión estaba rodeada de aproximadamente treinta educadoras preescolares locales que en principio parecían molestas y un poco inseguras acerca de mí: casi parecían estar molestas conmigo. Era tarde y asumí que debían haber estado cansadas y probablemente se vieron obligadas a estar ahí después de 8 horas de trabajo en grupo, en lugar de haber pedido su participación voluntaria. Cuando comencé a hablar y a escuchar sus pensamientos, me di cuenta de que el enojo y la ansiedad que ellas demostraron no era hacia mí o el tema, ‘investigación docente’, sino por la falta de clarificación de la lógica de su diario de trabajo. Entonces me di cuenta de que cada una tenía su diario de trabajo delante de ellas, que estaban llenas de páginas que habían escrito sobre su plan de estudios, horarios diarios y actividades. El contenido de los diarios debería haber sido para escribir sus reflexiones. Sin embargo, era obvio, que no habían sido utilizados para reflexionar sobre su enseñanza, currículo, el aprendizaje de sus estudiantes, problemas o preocupaciones, o comunidad escolar. Se quejaron acerca de por qué tenían que escribir lo que hicieron con los niños cada minuto del día en este cuaderno (o diario de trabajo). Entonces decidí no hablar sobre lo que había preparado y tome un enfoque diferente: Comencé la sesión planteando una pregunta, ‘¿por qué escribes un diario de trabajo?’ Este es el contexto por qué me decidí a escribir el capítulo sobre este tema.

Este capítulo no es una ponencia de investigación para averiguar por qué estas educadoras preescolares luchaban con escribir en su diario de trabajo. En

cambio, quiero reflexionar sobre lo que he aprendido de las relaciones y experiencias que atravesé mientras estaba trabajando y comunicándome con las educadoras que conocí en Chihuahua. Sus luchas no eran nuevas o únicas, son familiares y comunes para mí. Yo creo que podría ayudarles en cuanto a clarificar algunos puntos, tales como: ¿Por qué los educadores tenemos que reflexionar sobre nuestra enseñanza, pensamientos, ideas, preocupaciones, creencias, incidentes y experiencias significativas?

Como se mencionó con anterioridad, para evitar o minimizar incluso nuestros prejuicios y privilegios, para evitar juicios injustos o conductas equivocadas del niño tenemos que reflexionar, (Gartrell, 2012) de esta manera se puede llegar a ser un mejor maestro de todo el alumnado. Es una de las maneras más efectivas y significativas de desarrollo profesional. En las secciones siguientes, abordaré algunas inquietudes claves que enfrenté al trabajar con los profesionales de educación preescolar en Chihuahua con respecto a su escritura del diario de trabajo. En segundo lugar, haré algunas sugerencias para mejorar y dar mejores argumentos para motivar a educadores de preescolar que son apasionados y profesionales, pero que, lamentablemente, no encuentran el significado de reflexionar en sus diarios. Por último, abordaré más debates e implicaciones en mi conclusión.

¿Qué hace falta?:

Política de investigación-acción de arriba hacia abajo en Chihuahua

¿Por qué estos educadores luchan con su

escribir? Esta pregunta nunca se apartó de mi mente en Chihuahua. Más tarde, supe que la Secretaría de Educación Pública, ha requerido la ‘investigación-acción’ como una de las responsabilidades de los profesores en todos los niveles (comunicación personal con R. Hinojosa, junio de 2014) para el desarrollo profesional. ¡Qué maravillosa política! Como profesora que cree y enseña la importancia de la investigación-acción, quisiera que ésta fuera parte de los requisitos de títulos de maestros o incluso una categoría al considerar promociones de maestros en cada contexto social. He observado y me he sentido molesta por el hecho de que a pesar de que la mayoría de mis estudiantes graduados que realizaron increíbles investigaciones mientras están cursado sus estudios de posgrado, no continúan proyectos de investigación después de su graduación. Quería creer que una exigencia contundente como una política o empuje exterior, como un requisito de los distritos escolares para las promociones de maestros, podría ser un buen factor de motivación para los profesionales a continuar este proceso de consulta. Bueno.... Tuve que ver y aprender que la realidad es diferente de la expectativa o imaginación.

Entonces, ¿qué fue lo que se hizo mal? ¿Por qué este hermoso método de desarrollo profesional, llamado trabajo de investigación docente, no funcionó como se esperaba? Brevemente, la investigación de la práctica es una forma de estudio cualitativo donde profesores llevan a cabo proyectos de investigación sobre sus propias prácticas para mejorar su trabajo docente,

comprender a sus estudiantes y convertirse en un educador mejor (Kim, 2010). Los profesores utilizan su autoreflexión para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Estos enfoques a menudo tienen una visión de justicia social, tal que los resultados ayudan a maestros a cambiar sus prácticas para aumentar el acceso y la equidad para la calidad de la educación. Investigación de la práctica en los Estados Unidos ha sido llamada alternativamente investigación-acción del profesor, investigación profesional, investigación-acción y profesor como investigador (Kim & Henderson, 2013).

La Voz del maestro es lo que falta

Una cosa que debemos aclarar en este momento es que los educadores en Chihuahua deben escribir diariamente en su diario de trabajo. Esta una de las mayores dificultades que sigue siendo un requisito. Me preguntaba entonces, ¿Qué es lo que escriben en su diario y cuáles son sus temas de proyecto de investigación? Desafortunadamente, el diario de trabajo se había vuelto una grabación “paso a paso” del día y de actividades, en lugar de servir para el propósito de la reflexión. Ésta ha sido muy destacada en el campo de la educación por varias décadas. John Dewey dice que la reflexión es un proceso que implica pensar acerca de, y explorar un tema de estudio. Ésta es accionada por una experiencia (Dewey, 1933; Zeichner, 2001). A través del registro del diario es una de las formas que en que se puede promover. Esto significa que, el punto clave de la escritura del diario es fomentar y proveer

un lugar donde docentes y estudiantes puedan reflexionar sobre los procesos formativos, mientras que el aprendizaje está en curso. Nosotros, educadores debemos mejorar, practicar y habitualmente usar nuestra capacidad para reflexionar sobre nuestro crecimiento y desarrollo profesional. En este sentido, las luchas de las educadoras preescolares que conocí eran comprensibles. Una posible explicación es que no han sido informadas adecuadamente sobre el uso del diario de trabajo.

La escritura del diario es una técnica pedagógica para promover la reflexión. Aquí están los pasos sencillos de cómo podría ocurrir el proceso de reflexión en el aprendizaje (Walker, 2006, pág.126):

- Saber en la acción: Se refiere al “saber hacer” que un profesional revela al realizar una acción. En pocas palabras, el docente muestra competencia, o que sabe cómo llevar a cabo una evaluación de la documentación, mostrando las acciones apropiadas en la práctica.

- Un maestro puede enfrentar cierta frustración cuando una rutina familiar produce un resultado inesperado en su enseñanza.

- Reflexión en acción: Ante este resultado inesperado, sería beneficioso para el docente a reflexionar en la acción, o reflexionar sobre esa experiencia después de lo ocurrido. La reflexión en la acción se produce cuando un individuo modifica la forma de lo que está haciendo mientras lo continúa haciendo.

Registrar en el diario de trabajo no es la única manera de capturar y retener este proceso reflexivo: son muchas las estrategias existentes para facilitar la reflexión, pero el diario de trabajo se ha utilizado extensivamente en el campo de la educación temprana (Cochran-Smith y Lytle, 1999; Shon, 1987). Las temáticas de escritura pueden variar de reflexión sobre la experiencia diaria a resúmenes de experiencias de enseñanza semanal (Walker, 2006). Sin embargo, como se mencionó, escribir en el diario ha sido reconocido como un método vital para mejorar la reflexión, para facilitar el pensamiento crítico, y aún expresar sentimientos por escrito acerca de los problemas que se produjeron durante la práctica de la enseñanza. Ahora es obvio por qué los educadores de preescolar de Chihuahua no aprecian la escritura en el diario: escriben acerca de sus programas, actividades, aprendizaje de los niños, plan de estudios, etc. pero no incluyen sus reflexiones sobre sus acciones en estas prácticas.

¿Investigación?

¿Cuál es el tema de este diario?

Homes (1997) declaró que al escribir y describir experiencias, sentimientos y pensamientos, los maestros son capaces de recrear sus experiencias para la exploración adicional. En este punto, es importante recordar que al sólo narrar lo que sucedió no tiene reflexión: tenemos que especificar por qué se tomaron decisiones y se tomaron acciones, junto con sentimientos y pensamientos futuros y direcciones. Tenemos que impulsarnos a nosotros mismos continuamente preguntándonos por qué se tomó la decisión en una determina-

da manera o por qué nos sentimos como nos sentimos sobre un tema o situación (Walker, 2006). El grupo de docentes de preescolar que conocí en Camargo no tuvieron la oportunidad de ir más lejos y más allá de narrar su currículum de clase en sus diarios, por eso prevalecía el desencanto y el enojo hacia la realización de su diario de trabajo. No tuvieron la oportunidad de volver a sus experiencias en un intento de desarrollar nuevas perspectivas que podrían orientar futuras acciones pedagógicas o didácticas. El planteamiento es que, además de describir sus programas diarios y el plan de estudios, tienen que también narrar lo que los niños hicieron en clase, y lo que ellas hicieron con esos niños en sus actividades. Esto les daría una oportunidad de mirar en perspectiva de su enseñanza para revisar y reflexionar qué y cómo pueden mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los niños. Es por eso que el diario de trabajo debe incluir suficientes diálogos y conversaciones, así como fotos de los niños y sus actividades durante las horas de clase. De esta manera los maestros no sólo narran sus programas diarios y explican lo que “hizo” durante la clase: se debe enfocar más en qué y cómo los niños “hicieron y aprendieron” a través de las actividades facilitadas. Literalmente, los diarios del maestro son una manera de recopilar datos sobre currículum y procesos de aprendizaje de los niños. Es claro entonces, que el diario de trabajo no se puede escribir sin un tema claro o problema de estudio: por eso la escritura del diario es uno de los métodos de colección de datos en investigación para la acción docente. Los profesores

tienen que tener un tema determinado en mente cuando empiezan a llevar un diario. Tienen que saber el propósito y entonces formar su contenido. Tal vez, esta es otra razón por qué las educadoras estaban tan frustradas con sus escrituras diarias ya que no tienen ningún tema de consulta en mente y sólo estaban tratando de recopilar datos (escritura de diario). Con ningún tema en cuenta entonces ¿cómo empiezan a saber qué información necesitan coleccionar y que pruebas necesitan para poder comenzar a participar en la solución de sus problemas y preocupaciones en su práctica?.

Docente como investigador

Hatch (2006) define la investigación docente como: “investigación sistemática, basada en datos que docentes utilizan para mejorar su práctica profesional” (pág.1). Este tipo de investigación se realiza a partir de la propia práctica, de las interacciones diarias con los niños, las familias, la enseñanza, del diálogo con colegas, etcétera. Esta definición podría confundir a alguien que piensa que la investigación debería ser para un ‘investigador’ calificado con métodos cuantificables y objetivos con el fin de verificar hechos y establecer una nueva teoría. En esta perspectiva, la investigación docente, que identifica problemas en el aula y busca respuestas y soluciones de recopilación de datos sobre su propia práctica y reflexiones no se definirá como investigación. He observado algunos maestros que no se sienten cómodos haciendo “investigación” sobre su propia práctica y niegan el hecho de que

profesores pueden ser investigadores y pueden realizar un proyecto de 'investigación' para su propio desarrollo profesional (Souto-Manning, 2009). Sin embargo, como una profesora de maestros, también he observado y felicitado a muchos docentes investigadores que crecen y se desarrollan profesionalmente en el proceso de investigación sobre sus propias prácticas de enseñanza. Ellos y ellas reconocen lo mucho que este método de investigación cualitativa les ha ofrecido para aprender de su propia práctica y de esta manera mejorar su enseñanza. Es lamentable que esta acción de arriba hacia abajo no ha podido motivar a estos apasionados educadores a participar más de esta gran manera de crecer profesionalmente. No tengo ninguna intención en culpar algo o a alguien de este fracaso. De hecho, este fracaso no es malo o incorrecto, en cambio, es una oportunidad para aprender de los errores y experiencias. Esta es una oportunidad para los educadores de Chihuahua a participar en el movimiento del cambio: identificar cualquier preocupación y cuestiones reveladas en el proceso de la implementación de la investigación-acción de arriba hacia abajo, repensar las maneras de promover el proceso de la escritura y volver a la idea de utilizar el diario de trabajo como datos para sus proyectos de investigación que les lleven realmente a una reflexión sobre la práctica a las educadoras. Entonces, ¿cómo podemos empezar?

Sugerencias: Desarrollando un nuevo concepto de investigación-acción para docentes

Cuando me reuní con el grupo de do-

centes de preescolar en Camargo, aprendí que estas maestras querían saber las razones por las cuales tenían que escribir en su diario cada día y también querían saber sobre qué escribir, para no sentirse como si estuvieran perdiendo su tiempo y energía en ello. Las razones detrás de sus preguntas no eran basadas en el hecho de que no quieren trabajar en este diario: querían saber qué escribir para hacerlo bien. Este es un buen punto de comienzo en cuanto a revisar las razones para requerir que escriban en el diario del maestro: ¿por qué tienen que escribir su programa diariamente y las actividades de cada día? Si comenzamos replanteando las intenciones iniciales para la escritura del diario, podemos obtener la respuesta: ¿queremos que escriban algo parecido a un horario diario y las acciones en un bloc de notas y respuestas de los niños? O ¿queremos reflexión?

Querer que los maestros sean reflexivos. Esa es la razón por la que deseamos que utilicen un cuaderno para escribir su diario: tienen que redactar sus preguntas, inquietudes, problemas, pensamientos e ideas para entender profundamente sus propias prácticas de enseñanza. Muchas veces asumimos que lo sabemos todo acerca de qué y cómo enseñar a los niños (porque son jóvenes y necesitan jugar) y no prestamos atención a entender quiénes son. En algunos momentos ni siquiera tenemos tiempo para conocer a cada niño en nuestra clase y comenzamos a enseñar y disciplinar sin saber antecedentes culturales y personales de cada alumno, porque somos maestros y tenemos que enseñar. Es por eso que necesitamos un lugar y un espacio para la reflexión. Esto nos ayuda-

rá a hacer una pausa en nuestras actividades de enseñanza y mirar hacia atrás en la forma de cómo estamos promoviendo el aprendizaje para estos niños.

Al realizar la escritura del diario como una actividad rutinaria y sin sentido, la reflexión no está en la escritura del diario. De esa manera es mucho más frustrante para ellas encontrar el significado de este requisito. Ahora, tienen que redefinir lo que significa reflexionar sobre su propia práctica y por qué tienen que escribir sobre ello en su diario. Habermas (1974) proporciona varias dimensiones y entendimientos para la enseñanza reflexiva:

La enseñanza reflexiva se ha justificado por motivos que van desde la responsabilidad moral de eficacia técnica y reflexión se ha incorporado en los cursos de formación de maestros tan divergentes como las que emplean un enfoque de habilidades conductuales, en que la reflexión es vista como un medio para el logro de ciertas prácticas prescritas, a aquellos comprometidos con un enfoque crítico de la ciencia en la que el reflejo es visto como un medio hacia la emancipación y la autonomía profesional (citado en Zeichner 1994, p. 17).

Esta declaración nos hizo ver cómo podemos utilizar el concepto de reflexión en la profesión docente. Tenemos que tener maestros que usen la reflexión como una herramienta no sólo para mejorar su práctica docente, sino también utilizarla como

la “reconstrucción de experiencias donde el conocimiento se utiliza para ayudar a los docentes a aprender y transformar la práctica” (Ziechner, 1994). Este concepto debe ser dirigido y compartido con los profesionales para ayudarles a encontrar una manera significativa para participar en su propia escritura del diario.

La importancia de la observación

Es muy fácil decir que uno puede “reflexionar” sobre su práctica. Entonces, ¿qué significa reflexionar sobre su práctica? La mayoría de los maestros tienen esta pregunta cuando se les pide escribir un diario de trabajo. Por lo menos en el campo de la educación temprana (ECE), la observación es el concepto clave para responder a esta pregunta. Los maestros no pueden reflexionar inmediatamente si no saben sobre lo que están reflexionando. Es decir, primero tienen que identificar las preguntas y preocupaciones relacionadas con su enseñanza, estudiantes, clase o escuela, y problemas relacionados. Una vez que hacen esto pueden identificar el problema y la preocupación y comenzar a ver las cosas con diferentes perspectivas o ángulos en busca de soluciones y métodos para obtener mejores resultados. La observación es comúnmente considerada como una herramienta importante para la evaluación de la educación temprana, pero también es un medio importante para los maestros poder ver sus propias prácticas de enseñanza. En la práctica, se recomienda la página dividida en dos columnas para cumplir con este propósito.



Figura 5: Tomar una nota de observación mientras se está trabajando/interactuando con los niños

En la página de dos columnas, el lado izquierdo se puede utilizar para notas de observación y el lado derecho para la interpretación, preguntas y reflexiones. Muchos maestros encuentran esta página dividida útil y provechosa porque pueden

organizar sus observaciones e identificar el elemento/área más importante para la reflexión. Este sencillo método es esencial ya que ayudará a los profesores a identificar lo que será su preocupación y enfoque en cual podrán escribir en sus diarios. De

hecho, esta forma es similar a la identificación y el desarrollo de un tema de investigación (Hatch, 2006). Este filamento está alineado con la tradición del profesor como investigador, como se ha subrayado la necesidad de fomentar la actitud de investigación hacia la práctica y para ayudarles a iniciar y mantener las investigaciones en curso en temas y preocupaciones de su propia práctica (Edwards, Gandini & Forman, 2012; Zeichner, 1994). No hace falta decirlo, esto motivará a maestros a mejorar sus investigaciones en sus propios problemas y querer aprender más sobre mejorar sus enseñanzas. Es una forma interna pero genuina para el desarrollo profesional para educadores.

Grupo de colaboración de investigación

Investigaciones recientes han demostrado cuántos maestros altamente calificados están vinculados con la calidad de la educación y ambientes de aprendizaje para los niños (Buysse, Winton y Rous, 2009; Dahlberg, Moss y Pence, 2007; Martinez-Beck, I. y Zaslow, M. 2006; Pianta, 2006; Ramey y Ramey, 2006; Tout, Zaslow y Berry, 2006) y la importancia del desarrollo profesional se destacó en el campo de educación temprana en el contexto de los Estados Unidos (Brandon & Martinez-Beck, 2006). Tradicionalmente, los talleres en una sola emisión o entrenamientos de agencias exteriores son comúnmente implementados como desarrollo profesional debido a que las prácticas regulatorias han persistido (Dahlberg et al., 2007; Moss, 2006; Osgood, 2009). Sin embargo,

en los últimos años, el desarrollo profesional se ha visto en varios formatos, que incluyen: prácticas reflexivas, diálogo de maestro a maestro, el conjunto completo de los sentidos humanos y la experiencia al hacer, y oportunidades para compartir el aprendizaje y crecimiento del niño con una comunidad más amplia. Estos nuevos formatos de desarrollo profesional podrían hacer una contribución significativa a la comprensión eficaz sobre el desarrollo profesional en el campo de la primera infancia, particularmente en contextos de preescolar (Bray, Lee, Smith y Yorks, 2000; Maxwell, el campo y Clifford, 2006). Más allá de escribir un diario de trabajo individual para la reflexión, los maestros necesitan reunirse para compartir lo que observan y reflexionar sobre su crecimiento y desarrollo como profesionales.

La investigación colaborativa puede ser un modelo para esta reunión en la que permite el crecimiento profesional y que reconoce y rinde homenaje a las voces y los conocimientos de quienes participan (Reason, 1999). Reason (1999) sugiere que esta forma de consulta ofrece una manera fresca de investigación y enfoque porque las personas que comparten intereses y preocupaciones similares con el fin de que se les permita desarrollar nuevas soluciones a situaciones y participar en el examen de sus propias experiencias al lado de otros. Cochran-Smith y Lytle (1993) también expresan que la investigación colaborativa es un proceso de consulta oral en la que un grupo de profesores participan en conversaciones reflexivas y deliberadas

sobre temas de crecimiento y aprendizaje del niño. Así, la investigación colaborativa es un proceso intrínsecamente social que puede considerarse como una estrategia efectiva para el desarrollo docente y un medio de reducir el aislamiento del maestro y transformar las culturas de la escuela (Bray, 2002; Hargreaves, 2000). La consulta colaborativa es apoyada también por prácticas reflexivas y directamente relacionadas con el trabajo del profesor y el aprendizaje de los estudiantes. Aquélla

tiene el potencial para ayudar a “cambiar las interacciones docentes de actividades de enseñanza; a cuestionar críticamente las relaciones entre actividades, metas y aprendizaje de los estudiantes” (Nelson et al., 2008, p. 551). Para promover la práctica reflexiva como una forma de desarrollo profesional, la investigación colaborativa debe ser un mandato junto con el diario reflexivo del maestro, ya que proporciona numerosos beneficios para los practicantes a través de actividades de intercambio.



Figura 5: Un tablero de documentación y carpetas en un aula preescolar urbana

Conclusión

Algo que tenemos que tener en cuenta y ser cuidadosos cuando estamos formando relaciones profesionales e internacionales es, no formar generalizaciones (Rogoff, 2003). Supuestos culturales están claramente vinculados a prejuicios y estereotipos que se ven normalmente en la superficie de la reflexión: al tratar de encontrar pruebas sobre lo que ya saben sobre las tradiciones al nivel superficial de la cultura particular, sistemas, etcétera. No quiero concluir que lo que he observado y notado representa completamente las situaciones sobre el diario de trabajo de todo Chihuahua. De hecho, he conocido a muchas maestras que trabajan para hacer algunas diferencias en el aprendizaje de los niños, y sus diarios del maestro están llenos de reflexiones sobre el aprendizaje de sus niños y sus procesos, que también es el primer paso hacia el ciclo de investigación.

A pesar de las dificultades de la vida real y los desafíos, creo que escribir en el diario: ayuda a los maestros a ser más reflexivos y críticos una vez que entienden y saben cómo hacerlo. Por eso me impresionó ver que los educadores de preescolar de Chihuahua se entusiasmaron al ver cómo se hace exactamente la investigación sobre la práctica. Agradecieron ver la presentación de estudios reales y poder obtener una idea de lo que pueden escribir en sus diarios. Simplemente, estas maestras estaban listas para aprender. Desafortunadamente, no hay sólo una manera co-

recta de hacer el diario de trabajo y esa es la razón para encontrar formas culturalmente más apropiadas para los maestros preescolares en Chihuahua. Los grupos de investigación colaborativos es otra estrategia que recomiendo para estos educadores de preescolar.

No tienen que encontrar la forma ‘correcta’ de hacer el diario y la investigación de manera individual. Lo pueden hacer juntos compartiendo sus retos y luchas e incluso alegrías y placeres. Este es un enfoque hacia la investigación-acción y se trata de cómo podemos levantar las voces del maestro para que se pueda oír en la comunidad y la sociedad. Creo que implementar una educación democrática no es difícil o exigente. Capacitar a profesores y niños proporcionándoles a encontrar su propio camino para levantar su voz sería el primer gran salto hacia a la democracia.

Trabajar con educadores internacionales no es fácil, aunque es agradable y maravilloso en muchos sentidos: conectarse con los educadores que vinieron del otro lado del mundo pero al ver cuánto tenemos en común, cuánto estamos de acuerdo y así, poder compartir creencias y valores en el aprendizaje y desarrollo de los niños. El idioma y las diferencias culturales pueden ser una barrera para la comunicación y comprensión inmediata, pero de hecho, significan también una ventaja de nuestras relaciones: Debido a las diferencias, yo puedo ampliar mis perspectivas y puntos de vista mirando temas e ideas en el mundo y reflexionar sobre mí misma: puedo ser

más cultural y lingüísticamente sensible y responsable. Me he convertido en una mejor persona y educadora a través de los proyectos de relaciones internacionales, que he participado en los últimos 10 años. Si el grupo de educadores chihuahuense no hubiese visitado San Francisco State University, estos educadores no hubieran podido presentar su aprendizaje y experiencias en la Conferencia ARNA en Toronto, Canadá en junio de 2015 conmigo. Entonces, creo que no hubiera podido haber recibido la oportunidad de participar en el congreso organizado por el COMIE. El recíproco y permanente intercambio internacional

de experiencias que forma nuestras alianzas y proyectos colaborativos han tomado forma a cada paso que damos. Trabajar con otros educadores internacionales no significa que solamente visitamos otros países para ver cómo preescolar se ve en ese país. Es definitivamente más....podemos aprender acerca de cómo lo estamos haciendo en nuestro propio contexto cultural. Los proyectos de intercambio internacional proporcionan una oportunidad para reflexionar donde estamos. Es un verdadero y auténtico aprendizaje para todos nosotros.

Referencias Bibliográficas

- Bonnett, T. (2015). International field experience as an impetus for personal and professional transformation: Through the lens of early childhood postsecondary students. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36, 196-210
- Boyd, E. & Fales, A. (1983). Reflective learning: key to learning from experience. *Journal of Human Psychology*, 23, 99–117.
- Bray, J. N. (2002, Summer). Uniting teacher learning: Collaborative inquiry for professional development. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 94, 83–92
- Bray, J. N., Lee, J., Smith, L. L., & Yorks, L. (2000). *Collaborative inquiry in practice: Action, reflection, and meaning making*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory for adults leaning and teaching*. New York, NY: Open University Press
- Buysse, V., Winton, P., & Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 235–243.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cushner, K., & Chang, C. (2015). Developing intercultural competence through overseas teaching: Checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165-178
- Cusher, K. (2007). The role of experience in the making of internationally-minded teachers. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 27-39.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2002). Overseas Student teaching: Affecting personal, professional, and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44-58
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Dewey, J. (1933) *How We Think*. Boston: D. C. Heath. & Co.,
- Edwards, C. P., Gandini, L., & Forman, G. E. (2012). The hundred languages of children: *The Reggio Emilia experience in transformation*. Santa Barbara, CA: Praeger
- Gartrell, D. (2012). Education for a civil society: How guidance teaches young children democratic life skills. Washington, DC: NAEYC
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hatch, J. A. (2006). Teacher research: Questions for teacher educators. *Voices of practitioners*, 2(1), 1-5.
- Holmes V. (1997). Grading journals in clinical practice: a delicate issue. *Journal of Nursing Education*, 36. 489–492.
- Hunter, A. (2008). Transformative learning in international education. In V. Savicki (Ed.), *Developing Intercultural Competence and transformation: Theory, Research, and application in International Education* (92-106). Sterling, VA: Stylus Publishing

- Kim, M. & Kim, S. (2015 or 16). Educational action research in South Korea: Finding new meanings in practitioner-based research in L.L. Rowell, et al (eds). *The Palgrave International Handbook of Action Research* (pp. 329–343). New York, NY: Palgrave
- Kim, M. & Henderson, H. (2013, April). Teacher Research in Graduate Education: Building Individual and Site-Based Capacity for Change in ECE. Paper presented at the annual American Educational Research Association meeting, San Francisco, CA
- Kim, M. (2010, April). Learning from Self-Study & Teacher Research in ECE in South Korea. Paper presented at the annual American Educational Research Association meeting, Denver, CO.
- Kim, M. & Henderson, B. (2010, April). Using Teacher Research with International Students in Early Childhood Education: Crossing Paths, Self-Study, and Adopting a Critical Framework. Paper presented at the annual American Educational Research Association meeting, Denver, CO.
- Martinez-Beck, I., & Zaslow, M. (2006). Introduction: The context for critical issues in early childhood professional development. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood development* (pp.1–16). Baltimore, MD: Brookes.
- Maxwell, K., Field, C., & Clifford, R. (2006). Defining and measuring professional development in early childhood research. In M. Zaslow and I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 21–44). Baltimore, MD: Brookes.
- Moss, P. (2006). Structures, understandings and discourses: Possibilities for reenvisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30–41.
- Nelson, T. H., Slavitt, D., Perkins, M., & Hathorn, T. (2008). A culture of collaborative inquiry: Learning to develop and support professional learning communities. *Teachers College Record*, 110(6), 1269–1303.
- Osgood, J. (2009). Childcare workforce reform in England and “the early years professional”: A critical discourse analysis. *Journal of Education Policy*, 24(6), 733–751.
- Peidong, L., & Laidlaw, M. (2006). Collaborative enquiry, action research, and curriculum development in rural China. *Action Research*, 4(3), 333–350.
- Pianta, R. (2006). Standardized observation and professional development: A focus on individualized implementation and practices. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 231–254). Baltimore, MD: Brookes
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (2006). Creating and sustaining a high-quality workforce in child care, early intervention, and school readiness programs. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 355–368). Baltimore, MD: Brookes.
- Reason, P. (1999). Integrating action and reflection through co-operative inquiry. *Management Learning*, 30(2), 207–226.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Salleh, H. (2006). Action research in Singapore education: constraints and sustainability. *Educational Action Research*, 14(4), 513–523.
- Schon D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Souto-Manning, M. (2009). Teacher as Researcher: Teachers Search and Research: Questioning Educational Practices. *Childhood Education*, 86(1), 49–51.
- Tout, K., Zaslow, M., & Berry, D. (2006). Quality and qualifications: Links between professional development and quality in early care and education settings. In M. Zaslow & I. Martinez-Beck (Eds.), *Critical issues in early childhood professional development* (pp. 77–110). Baltimore, MD: Brookes.
- Walker, S. (2006). Journal Writing as a teaching technique to promote reflection. *Journal of Athletic Training*, 41(2), 216–221

- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Peason & Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice* (pp. 273–284). London: Sage.
- Zeichner, K. M. (1994). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. In G. Harvard, & P. Hodkinson (Eds.), *Action and reflection in teacher education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Reflexión después de la práctica profesional docente

Patricia Guadalupe **Chávez Flotte** ⁴

⁴ Docente investigadora de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", Cd. Saucillo, Chih.

● **C**ómo saber si lo que estoy haciendo está bien? Hay momentos en que me siento perdida en la plenitud del conocimiento. A veces busco la aprobación de alguien acerca de mis acciones académicas, sin embargo, considero que una forma de conocer y valorar si realizo correctamente mi trabajo es reflexionar sobre lo que hago. Es así como surge este escrito, con el propósito de analizar una estrategia que implementé para contribuir a la reflexión de la práctica profesional de las estudiantes de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. En el texto pretendo mostrar cómo propicié que se recuperaran aspectos constitutivos de la práctica docente a partir del uso y manejo de diversas estrategias de análisis, el empleo de una metodología grupal y la identificación de situaciones personales, acciones que tienen como fin, contribuir a la mejora profesional.

Para contextualizar al lector, señalo que en la educación normal, las estudiantes realizan sus prácticas profesionales en periodos largos de tiempo en escuelas de educación básica. En este momento comparto una experiencia vivida en el periodo

de práctica profesional docente con las estudiantes de 7º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Después de un mes de inmersión en los grupos de la escuela primaria, las alumnas normalistas participan en espacios para reflexionar sobre lo ocurrido durante su estancia en escuelas del nivel básico, pero, ¿cómo propiciar que reflexionen? ¿cómo hacer para que las alumnas lleguen a comprender aspectos relevantes que sucedieron durante su intervención docente? Obtener las respuestas a lo anterior me costaba trabajo. Reconozco el valor de saber qué es lo que hago y cómo lo logro, pero ahora se trataba de incidir en maestras en formación para detonar sus reflexiones respecto a su práctica profesional.

Conociendo mi realidad

En alguna ocasión leí que las empresas realizan el análisis de sus fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA), por considerar que “ayuda a conocer todo el entorno que rodea a una organización, tanto en su ambiente interno

como externo” (Mora, 2014, pág. 1122). Esta técnica propuesta por el consultor de gestión Humprey, tiene como objetivo revelar las fallas de una organización corporativa; por lo que decidí implementarla con mi grupo de alumnas para iniciar la reflexión. Ya reunidas les planteé la posibilidad de analizar su intervención a partir de la aplicación de la técnica FODA a lo cual accedieron. A continuación, rescato las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas identificadas por las estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales. Es posible observar que el trabajo a través de esta opción, arrojó que las opiniones versaran en aspectos actitudinales, conceptuales y habilidades.

En relación a las fortalezas, resaltaron el compromiso profesional que manifestaron durante sus prácticas y el contar con una planeación como ejercicio previo; también señalaron el dominio que presentaron sobre los temas trabajados, en especial en matemáticas y español; mencionaron las actitudes positivas que ellas tuvieron hacia sus grupos de práctica y la comunicación que establecieron con el alumnado; la atención a los diversos niveles de desempeño que manifestaron; el uso del deporte como un medio para lograr la empatía con los infantes y de esta manera motivar el aprendizaje, pues los infantes mostraron mayor disposición al trabajo en el aula.

Las oportunidades convergieron en torno a actitudes: lograr un buen comportamiento grupal, aplicar prácticas de autocontrol, el manejo de alumnos que presentan dificultades y la promoción de

valores. En este aspecto también señalaron el uso de los medios electrónicos durante las clases, la investigación acerca de los temas que se desarrollaron, el diseño y evaluación de secuencias didácticas para centrar la atención de los alumnos, la organización y uso del tiempo de aprendizaje.

Entre las principales debilidades identificadas sobre su desempeño docente, señalaron el empleo de un lenguaje no acorde a las características del alumnado, de manera específica, el manejo de consignas que se plantearon no fueron dadas con términos claros y precisos, por lo que se percibe una falta de comunicación; las estrategias de enseñanza para geografía y las actividades de formación cívica y ética, se consideraron poco apropiadas, pues a los niños de los grupos de las escuelas primarias, mostraron poco interés por los temas abordados. Las características de dichas estrategias fueron principalmente explicaciones verbales, cuestionarios para verificar el logro de los aprendizajes y videos con información sobre los temas tratados.

Entre las amenazas identificadas destacaron, la pérdida de tiempo en actividades como la recolección del ahorro o la entrega del desayuno escolar, pues provocan interrupciones constantes de la clase; también se percibieron ausentismo del alumnado, principalmente en las zonas rurales durante los tiempos de cosecha, pues los alumnos asisten a la labor a la pizca del chile y recolección de nuez; también asisten a eventos cívicos o religiosos, como parte de las prácticas sociales que realizan los estudiantes en sus comuni-

dades. La dotación tardía de materiales de texto a los niños, fueron identificadas como una amenaza latente, pues no pudieron hacer uso de los libros de textos hasta que se dotó a la totalidad del grupo, ésta situación se presentó porque los niños que se cambiaron de escuela no estaban registrados en su nuevo centro escolar, lo que retardó la dotación de materiales.

Cuando se compartieron los resultados de los análisis en clase, las alumnas apreciaron que las situaciones que viven durante sus prácticas profesionales son similares en las diferentes escuelas. Las inquietudes que emergen parecen ser las mismas, las estudiantes expresan: ¿Estamos bien? Esta interrogante es la misma que yo me hago sobre mi hacer profesional. Es cuando pienso: “Ellas ya son maestras, porque en la interrogante va implícito el compromiso social que contraen con la profesión docente, no se trata sólo de valorar lo que hago, sino de cómo ejerzo mi responsabilidad con la infancia, con los padres de familia y con los otros”.

El primer momento del análisis FODA, me lleva a plantearles la pregunta: ¿Las situaciones que manifestaron son causas o efectos? Considero esta pregunta como detonante, pues facilita el análisis de las situaciones identificadas. Al momento de escuchar algunas de sus respuestas me di cuenta que no hacen una distinción clara entre una y otra, por lo que procedí a mostrarles dos tipos de instrumentos para ayudarlas a aclarar sus ideas: el Árbol de Problemas, “que consiste en desarrollar

ideas creativas para identificar las posibles causas del conflicto, generando de forma organizada un modelo que explique las razones y consecuencias del problema” (Garnica, 2015, p. 40) y el Diagrama de Ishikawa que son empleados en el ámbito social y empresarial para identificar las causas y efectos, “es muy útil en las tormentas de ideas realizadas por grupos de trabajo y círculos de calidad” (Ruiz-Falcó, 2009, p. 24) El árbol de problemas “es una técnica metodológica que permite describir un problema, conocer y comprender las causas que lo originan y los posibles efectos” (Román, s/f, p. 7) que se derivan del mismo. Ampliamente utilizada en el campo de la investigación participativa que tiene como características la organización de información de manera visual y ágil.

La elaboración de un ejercicio adecuado y profundo del análisis del problema, permite definir los posibles objetivos y las rutas de solución. Al mostrarles estas dos técnicas para manejar las causas-efectos de las situaciones presentadas en el aula, les señalé que podían elegir una, la que más representara a la situación vivida. Me llamó la atención que las estudiantes realizaron el ejercicio con las dos opciones. Esto indica o refleja el gran compromiso que tienen ellas, por un lado el dominio de la técnica y por otro, la identificación de las causas-efectos de la realidad escolar; estas acciones las realizaron fuera de clase, les implicó un esfuerzo extra, así como realizar un análisis profundo para lograr distinguir entre una causa y un efecto.

Socializando aprendizajes

Al continuar con el análisis en el aula, las estudiantes se apreciaron más seguras, ellas leían sus escritos de manera puntual mientras eran proyectados en el pizarrón; cuando concluían sus presentaciones, podía observar que el resto de la clase hacía anotaciones en sus apuntes, incluso otras corregían la presentación propia antes de ser mostrada al colectivo. Procuré cuestionarlas de manera directa sobre las causas de las diversas manifestaciones encontradas. Ellas, por su parte, señalaban que las causas que se presentaban en el aula, eran de tipo técnico. Esto es evidencia de varios aspectos: poco dominio al enseñar un contenido específico de las asignaturas, pues se apreció que es necesario dominar cómo se desarrolla el proceso cognitivo de determinado campo de formación, esto es, cumplir con el enfoque; no atiende los aprendizajes esperados, en este aspecto muestra poca habilidad para poder evaluar los aprendizajes del alumnado, pues desarrollan secuencias didácticas de manera gradual en atención al aprendizaje esperado, sin embargo, al momento de evaluar eligen un instrumento que valora componentes diferentes a los que señala el aprendizaje esperado o la competencia a desarrollar; el diseño de actividades secuenciadas así como el manejo del tiempo en ellas. Otra causa fue la concerniente a la poca habilidad para poder evaluar los aprendizajes de los estudiantes, el diseño de actividades secuenciadas, así como el manejo del tiempo en ellas.

A partir del proceso que viví con mis alumnas recupero algunos aprendizajes

que describo a continuación.

Cuando las alumnas empiezan a reflexionar en clase, es conveniente dejarlas hablar, son esos momentos donde inician a transmitir su idea y pareciera que están comprendiendo al momento que hablan. Es una situación que precisa de mucha atención por parte de quien coordina la clase, pues no se debe perder la secuencia de la participación, ni la idea que se pretende dar a conocer. Otro aspecto que pude observar es que cuando una alumna habla y trata de armar su participación, algunas de sus compañeras empiezan a darles palabras para que estructure sus ideas más rápido, se da una conexión en la idea y todas tratan de inferir e interrumpen la participación, con tono de voz bajo, desde su lugar, incluso algunas de ellas no requieren hacer contacto visual para intervenir en la disertación.

Cuando este estado impera en el aula, genera en el docente lo que he denominado “sensación cero”, pues no puedes continuar ni esperar demasiado, es cuando el aprendizaje se está construyendo en colectivo, donde aprenden unos de otros. Donde las miradas del estudiantado repasan a las del resto de la clase, pero no se fijan; saben que están ahí, que amalgaman su noción, eso les brinda seguridad para seguir existiendo como maestras. También aprendí, que se debe proporcionar orientación para organizar la información, las ideas que se van generando y dejar plasmado ese proceso del pensamiento, esto es, la reflexión.

Es importante que las estudiantes den

a conocer las conclusiones que construyen después del análisis, ello dará cuenta clara de sus construcciones y podrán aprender unas de otras. Se requiere que aprendan a desarrollar la capacidad de hacer el análisis de su práctica profesional, y de esta manera llegar a la reflexión; si logramos esta fase, podrán aplicar su habilidad para atender los problemas de la escuela y en diversos ámbitos sociales.

Cuando las maestras del grupo logran conceptualizar, poner un nombre a lo que ocurre en su práctica profesional, se puede decir con toda certeza que es momento de pasar a otro nivel. Para lograr lo anterior, les solicité a la clase realizar un plan de acción, éste incluyó un propósito general, varios propósitos específicos, una situación/problema detectado (causa), así como una serie de acciones tendientes a superar la situación planteada. Fue conveniente que las estudiantes distribuyeran las acciones en tiempos específicos de intervención. Existieron casos en que el plan de acción incluía hasta diez situaciones/problemas, hubo necesidad de priorizar conforme a la urgencia de atención y en aquellos que pudiera intervenir.

Para la estructuración de las acciones les sugerí que podían apoyarse en la taxonomía de Bloom, pues era necesario que las estudiantes se percataran a partir de dónde habrían de actuar. Cuando concluyeron su plan de acción, me di a la tarea de reconocer de uno en uno los trabajos elaborados, esta tarea me resultó extenuante; requirió de una conversación cada una de

las autoras; importaba dejar plasmadas las ideas sobre lo que iban a realizar con la claridad y sin ambigüedades. No bastó el tiempo de clase, fue necesario vernos en tiempos extras. Por ser la escuela de tipo internado, posibilita la atención a cualquier hora sin importar el día.

Cara a cara

Cuando me entrevisté con las alumnas, autoras de los proyectos, se mostraron más abiertas que en el aula, hablaban de sus debilidades con mayor confianza. En ese momento es cuando resalto la importancia del acompañamiento que brindamos a las futuras maestras que debe incluir una atención personalizada, una a una, donde la privacidad de pie a la confidencialidad. Es aquí donde las situaciones/problemas se vuelven reales y permiten su atención con mayor certeza.

Otra fase del acompañamiento, fue la práctica profesional, cuando las estudiantes normalistas ponen en marcha su plan de acción para mejorar su práctica docente, al presentar oportunidades de aprendizaje a sus alumnas y alumnos. Al observar cómo se desenvuelven en la escuela primaria, con un profesionalismo total, donde los padres de familia les hablan con respeto y se dirigen a ellas como “maestras”, identifiqué que estas son señales de un buen principio.

En el aula, algunas se mostraron nerviosas al iniciar su docencia, otras más

seguras; fue cuestión de tiempo para ver a las maestras normalistas aplicando sus actividades con los niños. Una de las estudiantes mientras daba su clase volteaba constantemente a verme, como si precisara de mi aprobación para continuar. Procuré ocasionalmente cruzar mi mirada con la de ella para hacerle sentir que estaba con ella, que yo era un apoyo y no una fiscalizadora. Cuando concluyó su clase, me alcanzó en el patio de la escuela y me preguntó: ¿Cómo estuve? ¿Cómo me vio? No dio oportunidad de que respondiera cuando ella señaló: “Se fijó que ya lo hice mejor, ya no me puse tan nerviosa en la clase, pude mantener la atención de los niños en el tema...” Esto significa que hay un proceso de auto reflexión sobre la meta propuesta y cómo se alcanzó, sobre los retos superados y sobre todo, el ubicar las energías a puntos claves de la intervención. Cuando el docente normalista logra que las estudiantes centren su atención en puntos medulares de su ejercicio profesional, posibilita el éxito en la tarea emprendida, se vislumbra el aprendizaje en los niños de la escuela primaria.

El acompañamiento para promover la reflexión sobre la práctica docente, precisa de un análisis sistemático sobre lo que hace la estudiante en su intervención profesional, detectar problemas o situaciones que requieran su participación de una manera puntual. Considero que una forma de contribuir al análisis es a través del uso de diversas estrategias, como las que se mostraron en este texto. Es conveniente llevar un seguimiento de las estudiantes normalistas en sus diversos momentos: identificación de problemas, diseño del plan de acción, aplicación y su valoración.

Entre las características del maestro acompañante de las estudiantes normalistas, puedo señalar: conocimiento sobre el tema que desea promover, establecer relaciones de cooperación, estar abiertos al diálogo, propiciar la participación para dar a conocer sus inquietudes, darse el tiempo para trazar la ruta del análisis y llegar a la reflexión con el grupo y de manera personalizada, registrar las inquietudes, necesidades, avances y problemas de la clase, leer y releer lo que hace y dice como acompañante, entre otras.

Conclusiones

No bastan las intenciones de querer cambiar la práctica docente, es importante y conveniente aprender a sistematizar lo que hacemos para poder crecer profesionalmente.

El compartir las experiencias exitosas, inquietudes, dudas, deseos y frustraciones posibilita el aprendizaje de los otros y con los otros.

El acompañamiento durante la formación profesional aumenta las posibi-

lidades de éxito en la práctica docente, considerando un plan de acción que oriente hacia una intervención intencionada y focalizada.

La formación profesional requiere de un acompañamiento por parte del docente de la escuela normal, que permita a las docentes en formación empoderarse de su realidad educativa, donde su hacer cotidiano responda a un plan específico de acción, que se haga de manera consciente, y que las decisiones sean orientadas a transformar su práctica docente.

Referencias Bibliográficas

- Ishikawa. 12manage, "Diagrama Causa - Efecto | Esqueleto de Pescado (Kaoru Ishikawa)" Autor: Kaoru Ishikawa.
Origen: Libro "Guía para el Control de la Calidad."
En línea: http://www.12manage.com/methods_ishikawa_cause_effect_diagram_es.html Visita: 11 de Septiembre de 2014.
- Garnica-González, Jaime, Hernández-Hernández, Nancy, Árbol de Problemas del Análisis al Diseño y Desarrollo de ProductosConciencia Tecnológica [en línea] 2015, (Julio-Diciembre) : [Fecha de consulta: 13 de marzo de 2017]
Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94443423006>> ISSN 1405-5597
- Mora Brito, Ángel Homero, Villagómez Cortés, José Alfredo, Vázquez Selem, Enrique, Barradas Troncoso, Dora Silvia, EL ANÁLISIS FODA COMO HERRAMIENTA PARA LA DEFINICIÓN DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓNRevista Mexicana de Agronegocios [en línea] 2014, XVIII (Julio-Diciembre) :[Fecha de consulta: 13 de marzo de 2017]
Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14131676021>> ISSN 1405-9282
- Román C. Marcel (s/f). Guía Práctica para el Diseño de Proyectos Sociales. CIDE : [Fecha de consulta: 13 de marzo de 2017]
Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88594.pdf>
- Ruiz-Falcó Rojas Arturo (2009). HERRAMIENTAS DE CALIDAD Módulo 7.
Universidad Pontificia Comillas. Madrid: Apuntes de clases

**Experiencias en la formación
de docentes de preescolar:
Una visión desde el currículum**

Ana Casira **Chiu Triana** ⁵
Myrna Elizabeth **Parra Caro** ⁶
Nidia Patricia **Sandoval Sánchez** ⁷

⁵ Docente investigadora de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo", Hidalgo del Parral, Chih.

⁶ Docente investigadora de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo", Hidalgo del Parral, Chih.

⁷ Docente investigadora de la Escuela Normal Experimental "Miguel Hidalgo", Hidalgo del Parral, Chih.

El presente escrito tiene la finalidad de dar a conocer la investigación realizada con un grupo de estudiantes de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar Plan de Estudios 2012. La misma se plantea dentro del curso Trabajo Docente e Innovación, durante el ciclo escolar 2015–2016 en el semestre “A”.

La intervención docente en las escuelas normales en el acompañamiento y seguimiento a la práctica educativa del alumnado, es fuente de conocimiento para aprender a enseñar. Este hecho, le otorga un valor inigualable a la experiencia vivida en el aula al brindarle al estudiante normalista elementos para reflexionar sobre su formación inicial. Es Dewey (1998) quien dice que la experiencia no equivale a la formación del profesor y que no basta con tener experiencia para ser un buen maestro. El factor clave y fundamental es que estas experiencias sean de calidad; dependerán mucho de lo agradable o desagradable que resulte para quien la viva y especialmente, del efecto que tenga en futuras experiencias.

Esta experiencia se convierte en un detonante para la reflexión, el análisis y

la evaluación de la intervención del estudiante en el aula de clase. En el trayecto de práctica docente el uso del diario tiene diferentes connotaciones según el semestre; proporcionándole al estudiante normalista elementos fundamentales para el desarrollo del análisis de la práctica docente.

Schön (1998) es uno de los principales estudiosos del concepto práctica reflexiva. A él se le atribuye la creación del concepto de profesional reflexivo y enfatiza la importancia de esto como maestros que definen y redefinen los problemas. De acuerdo con él, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción son los mecanismos que utilizan ellos para poder desarrollarse de forma continua y aprender de sus propias experiencias. Los profesionales interpretan y aprecian sus experiencias a través de los diferentes conjuntos de valores, conocimientos, teorías y prácticas que ya han adquirido (Schön, 1998).

De acuerdo a la malla curricular, del Plan de Estudios de formación docente 2012, se concibe cada curso como nodo de una compleja red que articula saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le dan sentido a los trayectos formativos.

También sugiere que las posteriores intervenciones del estudiante serán cualitativamente distintas si se reconoce que el diseño de las estrategias requiere de una articulación más profunda entre las disciplinas de enseñanza, sus métodos, enfoques y principios psicopedagógicos (SEP, 2012). Con esto los normalistas tendrían mayores elementos para el análisis.

La documentación narrativa es una estrategia de trabajo pedagógico entre docentes que se estructura en torno a la investigación autobiográfica (por decirlo de un modo) y participante del mundo escolar, y se orienta hacia la reconstrucción narrativa de la propia experiencia pedagógica.

En el trayecto de su formación normalista se aplica la investigación-acción, los “docentes narradores” se comprometen en prácticas de escritura narrativa y de indagación autobiográfica mediante las que reconstruyen sus propias experiencias vividas y las comprensiones pedagógicas que elaboran para darles sentido y unidad en el tiempo. Analizan sus prácticas profesionales, donde relatan su experiencia pedagógica, reflexionan sobre sus maneras

de expresarse, las palabras que utilizan, sobre lo que no dicen o no pueden escribir.

Los docentes en formación escriben relatos de experiencia pedagógica; que se conforman en torno a las comprensiones pedagógicas a partir de la reconstrucción de su propia experiencia vivida en el contexto escolar, y no tanto a través de las vidas profesionales de los docentes que los acompañan o asesoran. Los relatos de sus experiencias muestran cómo la vida profesional y personal de los docentes narradores se mezclan, por lo tanto constituyen y adquieren un sentido particular al proyectar en su narrativa los acontecimientos del contexto escolar como los docentes, alumnos, padres y la comunidad.

Para explicar qué se hizo en relación a las inquietudes de los estudiantes es necesario contextualizar el seguimiento del trayecto de práctica profesional, específicamente los cursos de observación y análisis de la práctica que integran el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012, a través del cual se forma al profesorado que trabajará en ese nivel de la educación básica en México.

Esquema del trayecto de la Práctica Profesional



En el primer y segundo semestre del curso de Observación y Análisis de la Práctica Educativa y Observación y Análisis de la Práctica Escolar. Tienen como finalidad que los estudiantes desarrollen sus capacidades para observar y analizar prácticas educativas y escolares. Los contenidos propuestos en esos dos semestres dan apertura al desarrollo de las competencias genéricas de este plan de estudios y en particular contribuyen a una de las competencias profesionales y a sus unidades de competencia: “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación. Utiliza medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos que intervienen en su trabajo docente. Aplica proyectos de investigación para profundizar en el conocimiento de sus alumnos e intervenir en sus procesos

de desarrollo.” (SEP, 2012, s/p) Estos dos cursos ofrecen herramientas teórico metodológicas para analizar las diferentes dimensiones sociales que se articulan con la educación, la comunidad, la escuela y los sujetos que confluyen en ella. Particularmente a través del uso de las técnicas de observación y entrevista el estudiante reconoce la manera en que estas dimensiones regulan y se hacen presentes en las interacciones sociales y humanas, aspecto que lo conducirá a reconocer que la escuela no es la única instancia que educa, esto permitirá visualizar la importancia de la familia y la comunidad, de la cultura, de los saberes, las creencias, valores, formas de regulación social entre otras, con ello tendrá mayores posibilidades de observar la manera en que todos estos aspectos se concretan en los vínculos escuela-comunidad, organización-gestión institucional y procesos de interacción pedagógica (SEP, 2012).

En estos semestres los alumnos registran de manera narrativa en su diario las situaciones que detectan durante sus visitas a los diferentes contextos tomando en cuenta los indicadores de su guía de observación, así como aspectos que llaman su atención y esos insumos les permiten realizar un análisis y reflexión acerca de los datos obtenidos de las diferentes dimensiones tales como: la social, psicológica, política y cultural.

Los cursos que apoyan para el análisis del estudio de estas dimensiones son los correspondientes al trayecto psicopedagógico, preparación para la enseñanza, lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación.

En el tercer y cuarto semestre los estudiantes potencian los aprendizajes y la capacidad de observación y análisis de la práctica e incorporan otro tipo de estrategias de recuperación de experiencias docentes —como la documentación narrativa de la práctica a través de los diarios— donde ellos mismos forman parte del proceso educativo. Primero a través de acciones de ayudantía en el aula de clase y como responsables de la conducción de algunos de los contenidos curriculares. Después como responsables en el diseño y desarrollo de propuestas de enseñanza que toman como base los enfoques propuestos en educación básica, relacionados con cada una de las áreas de conocimiento. De ahí se desprende que estos cursos, además de desarrollar las competencias genéricas, centren su atención en las siguientes competencias profesionales:

- Actúa de manera ética ante la diver-

sidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

- Aplica críticamente el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

- Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los Planes y Programas de Educación Básica” (SEP, 2012, s/p).

En relación al diario de tercer semestre con el curso de Iniciación del Trabajo Docente se continúa con la realización del mismo de manera similar a los dos semestres anteriores ya que durante la primera jornada de práctica los y las jóvenes solo realizan observación y pequeñas ayudantías, aplicación de algunos instrumentos que les proporcionan información para su análisis y reflexión acerca de los contenidos que cada uno de los cursos requiere para el fortalecimiento de sus competencias profesionales. Durante la segunda jornada de práctica, de este semestre, los estudiantes ya tienen la oportunidad de trabajar en un grupo de clase aplicando estrategias que corresponden al fortalecimiento de los campos formativos en los educandos. Se supone que los

y las docentes en proceso formativo pueden incorporar a su práctica docente las competencias y contenidos desarrollados en materias como: Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia, Acercamiento a las ciencias naturales, Ambientes de aprendizaje, Adecuación curricular, y los cursados con anterioridad. En todas y cada una de ellas los jóvenes deberán registrar las experiencias vividas durante la jornada docente en su diario de trabajo, permitiéndoles identificar algunas categorías de análisis para la elaboración de un informe de actividades.

En el cuarto semestre de su trayecto formativo practican durante dos jornadas de inmersión a la práctica de dos semanas de duración cada una de ellas en aula de educación básica acordes a su línea formativa. Durante las mismas registran sus apuntes de manera cotidiana en su diario, con el apoyo de un cuadro de dos columnas: registrando en la primera de manera descriptiva todo lo que acontece en el aula y en la segunda realizan el análisis de las mismas actividades registradas. En esta segunda columna también se va argumentando de manera teórica con diferentes autores que han estudiado en cursos anteriores, algunas posibles explicaciones a lo observado. Todo este trabajo ofrece herramientas para el diseño de estrategias que vinculen los aspectos teóricos, metodológicos, didácticos y técnicos acordes con los enfoques de enseñanza y aprendizaje de la educación básica. A través de estos ejercicios reflexivos en los que se entrecruza el hecho empírico con la teo-

ría y el juicio crítico del autor, se espera que el estudiante logre sistematizar, analizar, y evaluar propuestas didácticas que orienten su práctica docente (SEP, 2012, s/p).

En el quinto y sexto semestre, además de trabajar con los enfoques del Plan y Programas de Estudio de Educación Básica, se incorporan elementos para la innovación y el desarrollo de proyectos socioeducativos. En los cursos de estos semestres se ofrecen elementos conceptuales y metodológicos relativos a la innovación en educación, particularmente en el quinto semestre. Éstos contribuyen al diseño de estrategias orientadas a mejorar uno o varios aspectos de la práctica docente, potenciando el uso de diagnósticos, seguimientos y evaluaciones, así como la experiencia adquirida por los estudiantes, tanto en el plano conceptual disciplinario como en el psicopedagógico. De este modo, el estudiante elabora estrategias de trabajo situado, reconoce el contexto, el tipo de alumnos, así como las condiciones y posibilidades de mejora de los diversos aspectos de la docencia. Por otra parte, se propicia el uso creativo y crítico de los conocimientos, así como de las experiencias ofrecidas en las jornadas de práctica, con el fin de generar propuestas específicas derivadas de análisis previos de la práctica escolar que contribuyan a innovar y mejorar la docencia. Por otro lado, el estudiante podrá abordar con mayor profundidad los problemas y dificultades que enfrentan los alumnos de educación básica, lo que permitirá conformar proyectos de

intervención socioeducativa para potenciar y movilizar los saberes.

Además del desarrollo de las competencias genéricas, en estos cursos las competencias profesionales que se trabajan son:

- “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los Planes y Programas de Educación Básica.

- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

- Aplica críticamente el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.

- Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

- Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

- Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

- Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.

- Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de

decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas” (SEP, 2012, s/p).

Las herramientas teóricas–metodológicas y didácticas propuestas en cada uno de los semestres son fundamentales para mejorar, innovar y transformar la docencia, de ahí que los ejercicios de reflexión, análisis e interpretación, derivados de las evidencias de aprendizaje de los estudiantes contribuirán a reorientar permanentemente las acciones y las decisiones que éste toma en sus diferentes intervenciones.

Finalmente, es necesario insistir en que a pesar de que los énfasis en cada uno de estos semestres están puestos en la innovación y la intervención socioeducativa, el eje central de la propuesta de práctica es el seguimiento, implementación y concreción del plan de estudios vigente a través de las prácticas que realizan los estudiantes en las escuelas de educación básica. Sólo de esa manera se podrá comprender que se innova en uno o algunos de los aspectos que éste focaliza en su práctica y que se interviene en aquellos que considera relevantes para transformar la relación de la escuela con los alumnos y la comunidad escolar. Por último, es recomendable que para darle continuidad al trabajo que desarrollan los estudiantes en las escuelas de educación preescolar permanezcan en la misma escuela y preferentemente en el mismo grupo.

Con relación al diario de trabajo en el quinto semestre de la Licenciatura de Educación Preescolar y el curso de Tra-

bajo Docente e Innovación, se realiza el diario en donde se utilizó el cuadro de dos columnas para los apartados descriptivo y analítico con su argumentación teórica.

En torno a los avances sobre el uso del diario de trabajo, que durante el proceso formativo realizan los estudiantes para ejercer la docencia en educación básica, es en el quinto semestre cuando identifican las categorías y anotan en la descripción de sus actividades con la intencionalidad de realizar un informe de la práctica. Todo esto lleva al estudiante a identificar un listado de problemáticas, que serán jerarquizadas. Posteriormente, por la complejidad de la resolución de todas y al mismo tiempo, se le pide al alumno seleccionar alguna o algunas para el diseño y aplicación de la propuesta de innovación que implementará durante su segunda jornada de prácticas profesionales.

Las experiencias obtenidas por los estudiantes en las escuelas de práctica durante los semestres anteriores han propiciado que reconozcan que la docencia es una acción compleja que constantemente pone en tensión sus competencias profesionales. Los enfoques y modelos vigentes estipulan los principios que sustentan la enseñanza y el aprendizaje, no obstante, cuando son llevados a las aulas de clase siempre sufren ajustes y adaptaciones específicas de acuerdo con los contextos y los alumnos. Los cambios e incorporaciones que realizan los profesores están orientados, la mayoría de las veces, a mejorar su práctica y los resultados de aprendizaje (SEP, 2012).

Al iniciar el curso del quinto semestre Trabajo Docente e Innovación y platicar con el grupo acerca del trabajo medular que curricularmente solicita: realizar una propuesta de innovación en el aula en la que se realizan las prácticas profesionales, se visualiza la gran importancia que juega el diario del profesor como instrumento de investigación, por lo que un punto de partida es revisar la manera que han estado realizando su registros en semestres anteriores.

Smith y Lytle (2003) hablan de dos tipos de conocimiento: por un lado el conocimiento de la práctica, que nos sirve para organizar la práctica reconociendo que ésta sea cada vez más eficaz. La práctica estaría relacionada con la aplicación de este conocimiento formal a situaciones reales de la vida escolar cotidiana. Por otro lado, el conocimiento en la práctica el cual supone la búsqueda del conocimiento en la acción mediante la reflexión sobre la práctica; se adquiere mediante la experiencia, reflexionando sobre ella. Éste último es el conocimiento que se quiere propiciar con esta metodología.

Al concluir la primera jornada de prácticas profesionales se realizó un ejercicio de colorama en su diario para detectar algunas categorías recurrentes y que les permite analizar su desempeño y el de sus alumnos. Esta actividad consiste en identificar las dimensiones socioeducativas y categorías de análisis tales como: los niños, intervención docente, el contexto y padres de familia. En ese momento algu-

nas señoritas compartieron que su diario lo estaban realizando a renglón seguido y sin el espacio de análisis, aunque si contenían algunos citas teóricas para argumentar sus escritos. A partir de la revisión propia de su diario, se dieron cuenta de la necesidad de realizar adecuaciones al mismo y elaborar las categorías para hacer una sábana de análisis.

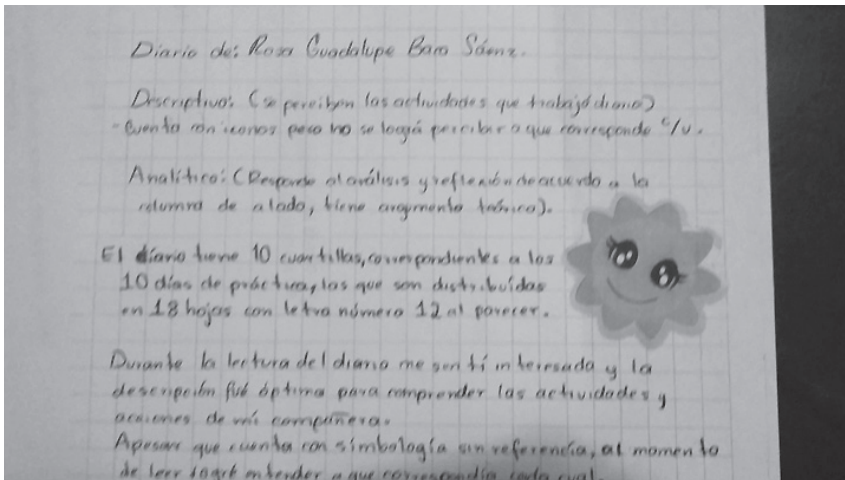
Posterior a la actividad del colorama y de la identificación de ideas relacionadas con las categorías, se redactó un informe de análisis y reflexión. Para ello, se parte de la jerarquización del listado de problemáticas detectadas, para considerarlas en su propuesta de innovación, que deberán poner en práctica en la segunda jornada. Estas acciones promueven en los futuros docentes una actitud que continuamente se pregunta sobre su práctica docente; sirven de apoyo para detectar cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles como maestro y así poder mejorar lo que no está del todo bien para mantener las acciones que están dando buenos resultados. Esto propicia la práctica reflexiva, que los lleve al análisis crítico de lo que hace en y para su formación profesional.

Al elaborar su propuesta de innovación, la integraron en su plan de clase de la práctica pedagógica y realizaron algunos instrumentos para la evaluación y recogida de información.

Durante la aplicación de la planeación, su propuesta y los instrumentos de evaluación, en la segunda jornada de prácticas profesionales, las estudiantes fueron haciendo nuevamente, sus registros en su diario de trabajo.

Al concluir la jornada de práctica, ya en el aula de la escuela normal, se realizó un intercambio en binas de los diarios, para darles lectura y tratar de rescatar si en el espacio descriptivo refleja las actividades desarrolladas durante la mañana de trabajo. Además, para constatar si había congruencia e ilación en la redacción, nivel de profundidad en la reflexión, claridad, sencillez. El análisis de los diarios es importante para que las estudiantes puedan tener diálogos escritos que evidencian el proceso de aprendizaje a través de las actividades aplicadas. Las ilustraciones 1 y 2 ejemplifican las notas de coevaluación realizadas durante la actividad.

Ilustración 1



Ejemplos de la actividad: intercambio de diarios entre compañeros

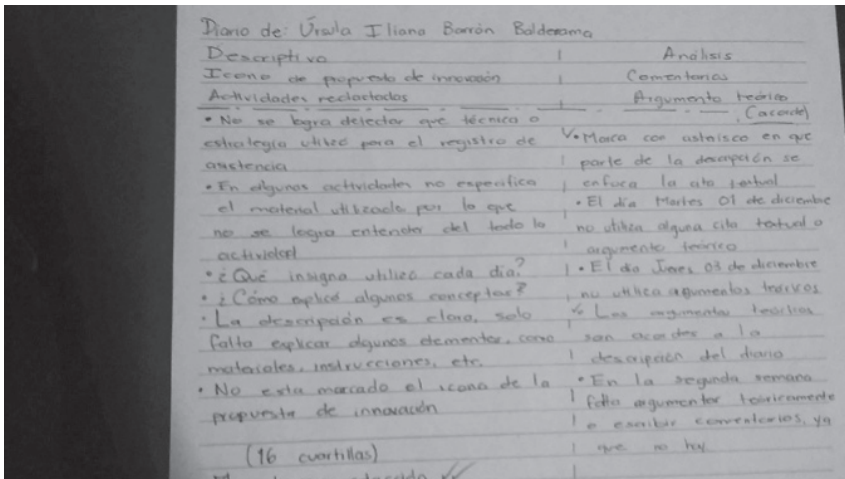


Ilustración 2

En las evidencias mostradas se puede apreciar que los comentarios coevaluativos brindan elementos al autor para que mejore los procesos descriptivos y analíticos. Por ejemplo: “El día jueves 3 de diciembre no utiliza argumentos teóricos” o “Los argumentos teóricos son acordes a la descripción del diario”.

En cuanto al espacio analítico-reflexivo algunas docentes en formación, llegan a la vinculación del referente teórico, argumentando bastante con sus criterios experienciales logrando llegar a una conclusión.

Al retomar su diario, cada una de las chicas realizó de nueva cuenta el proceso de análisis y sistematización a través de

las mismas categorías de análisis utilizando también los insumos de los instrumentos aplicados, así como de los registros de supervisión. De esta manera se logra realizar una triangulación con la información recabada. A través de este ejercicio se promueve llegar a la evaluación de la propuesta de innovación y elaboración del informe final de la práctica docente.

A manera de reflexión

Con la sistematización de esta experiencia del uso del diario en el proceso formativo de docentes de educación preescolar, se reconoce la importancia que tiene que los estudiantes normalistas se involucren desde los primeros semestres en dicho proceso. Es una práctica común los procesos de investigación-acción en la formación inicial de docentes en México, sin embargo, han sido pocos los textos que recuperan estas experiencias que permitan a los formadores de formadores, aprender a través del registro de saberes. Esa es la importancia de este trabajo: permitir que otros aprendan de la experiencia vivida.

Es importante insistir enfáticamente en la necesidad de que los jóvenes obtengan insumos que le permitan realizar un análisis y reflexión de su propio quehacer docente y los lleve a mejorar su práctica a través de la propuesta de innovación.

El estudiante debe seguir utilizando estrategias para sistematizar la experiencia y analizar las evidencias de aprendizaje que se generan tanto en la escuela normal, como en las escuelas de educación básica. Los diarios del profesor, las observaciones, las entrevistas, los diagnósticos, las videograbaciones, entre otros, se convierten en los recursos técnicos que ayudan a conformar un banco de información que permitirá retroalimentar al estudiante en cada uno de los momentos y etapas de su intervención. El conjunto de eviden-

cias obtenidas permitirá conformar el portafolio de evidencias.

Estas acciones contribuyen al desarrollo de un pensamiento y docencia crítica-reflexiva en el que los conocimientos y experiencias obtenidas en los semestres anteriores sirvieron de referente para la mejora en la práctica. Es necesario insistir en la necesidad de que estas habilidades que se promueven y construyen en las escuelas normales, se continúen fortaleciendo y profundizando en el ejercicio profesional.

Zeichner y Liston (1996) nos dicen que cuando al docente le falta hábito analítico se estanca. Es decir, el profesor que no revisa lo que hace, que no se cuestiona acerca de su actividad y de la realidad educativa en general, no es capaz de avanzar lo cual supone un perjuicio para él, para sus alumnos y para la comunidad educativa en su conjunto. Esta es la importancia de que la actividad reflexiva continúe formalmente en el ejercicio profesional.

Y para concluir con la exposición de esta enriquecedora experiencia, es necesario insistir en nuestros discursos y en el currículum oculto de nuestra práctica como formadores de formadores en las escuelas normales: darnos a la tarea de orientar a los estudiantes en todo momento, para que continúen y realicen este tipo de investigación tanto en las aulas de práctica como en su futuro trabajo docente.

Referencias Bibliográficas

- Cochran-Smith, M. y Lytle S. (2003) Teacher learning communities en Guthrie J. (ed.) Encyclopedia of Education. New York; Mac Millan.
- Secretaría de Educación Pública (2012). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 2012, consultado en http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/plan_de_estudios/ el día 25 de mayo de 2017.
- Dewey, John (1998), "¿Qué es pensar?", en *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós (Cognición y Desarrollo humano, 18), pp. 21-31
- Zeichner Kenneth M. y Liston Daniel P. (1996), "Historical roots of reflective teaching", en *Reflective Teaching. An Introduction*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 8-18. [Traducción realizada con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales] consultado en <https://pedagogiasea.files.wordpress.com/2009/11/raiz.pdf> el día 25 de mayo de 2017.

Una experiencia educadora

Martha Nohemy **Gutiérrez Cereceres**⁸

⁸ Docente investigadora de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón", Cd. Saucillo, Chih.

El propósito de este texto es socializar la experiencia sobre la reflexión de las prácticas profesionales docentes que realizan las estudiantes de la Escuela Normal Rural “Ricardo Flores Magón”. Parto de la idea que la asesoría es difícil y compleja, por ello se requiere llevar a cabo un proceso sistemático en la conducción y ejecución del análisis de las actividades de acercamiento de la estudiante normalista al trabajo docente.

Haciendo un breve recuento de la necesidad que el país ha tenido a lo largo de la historia, de formar docentes de educación básica, las escuelas normales han sido espacios de generación, transformación y producción de cultura pedagógica, donde institucionalmente, los futuros docentes adquieren la formación necesaria para efectuar una práctica docente pertinente y efectiva.

Es así como a través de la Reforma Curricular de la Educación Normal asume el reto de formar docentes capaces de responder a las demandas y requerimientos que le plantea la educación básica en

los tres niveles que la integran (preescolar, primaria y secundaria). En este caso particular, el abordar el Plan de Estudios 2012 contempla una malla curricular que concibe cada curso como nodos de una compleja red que articula saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le dan sentido a los trayectos formativos.

Para el cumplimiento de las finalidades formativas, la malla curricular se estructura con una duración de ocho semestres, con cincuenta y cinco cursos, organizados en cinco trayectos formativos y un espacio más asignado al trabajo de titulación. En total, el plan de estudios comprende 291 créditos.

En este sentido, la experiencia que comparto, surge del curso Iniciación al trabajo docente, del trayecto formativo Práctica Profesional, con el grupo de segundo grado, en el tercer semestre de la Licenciatura en Educación, que comprende el periodo de agosto 2015 a enero del 2016, se ejecutó el primer acercamiento de las estudiantes a los centros educativos, donde se rescataron aspectos sustanciosos para analizar.

El curso marcaba la incursión de las alumnas hacia una práctica vívida desde la elaboración de sus propuestas de trabajo hasta la inminente llegada a las aulas de las escuelas de educación básica.

En el semestre en cuestión, se experimentaron dos visitas prolongadas de 15 días a los grupos de práctica, mismos que brindaron insumos (registros de observación, entrevistas, diarios, fotografías, videgrabaciones y planificaciones) para el análisis de reflexión de la práctica profesional. El gran propósito que tiene el trabajo docente es analizar y comprender la manera en cómo se materializa el currículum en educación básica.

Cabe resaltar que el sendero transitado, en esta tarea, estuvo plagado de vastas experiencias que a lo largo de mi escrito comentaré. Considero relevante hacer alusión a ellas, porque cada situación permitió valorarse en el instante y re direccionar lo implementado. El autoanálisis es vital para saber si lo que se está haciendo va encaminado a lograr favorecer las competencias de aprendizaje.

Un gran reto se vislumbra

Desde el marco sistemático se abordó con las estudiantes la parte teórica que sustenta la secuencia de contenidos y competencias a favorecer en el proceso de desarrollar las unidades de aprendizaje que marca este curso en la modalidad de seminario-taller; cuestión que permitió darle flexibilidad a la conducción de las actividades, tales como: momentos de organización, interacción pedagógica, socialización, debates, grupos de apoyo, análisis

de información y reflexión grupal.

La factibilidad de conducir el seminario como un taller, vislumbró una sinergia colectiva, las alumnas, diariamente acudían a las sesiones con gran actitud y con la ferviente necesidad de acrecentar sus conocimientos y desarrollar mayores competencias. En esos espacios tuve la oportunidad de ver reflejado en sus rostros, en sus ojos, ese anhelo de construir, de reflexionar y comprender las herramientas que en un futuro próximo les ayudarían a salir abantes del reto de ejercer una práctica docente.

Como maestra, puedo compartirles que ese reto que sintieron mis estudiantes, me fue transmitido de inmediato, la energía acumulada en esa aula, emanaba una intervención apropiada, dirigida, inclusiva para cada una de ellas. No fue fácil lograr embonar todos los elementos que surgen para arrancar el trayecto. En mi cabeza, mil ideas giraban a mi alrededor, trataba inmediatamente de ir las registrando en mi libreta de trabajo, deseaba darle un orden estructurado mientras continuaba conociendo a mi grupo.

Una realidad, que recuerdo con emoción, la adrenalina recorriendo mi sistema, creando un clima de trabajo ideal para el momento. Como formadora de docentes, sé que mi deber es asumir la responsabilidad de ejercer con compromiso cada una de las sesiones para lograr que las estudiantes articulen la discusión temática y amplíen su visión sobre la docencia. Pero una vez dentro de ese ámbito áulico, rodeada de jovencitas ávidas por

aprender, la carga docente, la ética profesional se agiganta.

Una razón por la que la responsabilidad se pondera sobre mi quehacer diario en la docencia, es porque depende de la conducción adecuada que haga para con el tratamiento de la información y para la persona a la que se está dirigiendo.

En mi caso, tomé la determinación de efectuar una esquematización sobre el contenido del programa del curso, y lo formativo acerca de la práctica educativa de mis alumnas, a través de la edificación de la planeación y el mapeo del propósito y competencias del curso, del perfil de egreso a las que atribuye, la estructura del curso y las orientaciones profesionales. Todas ellas formaron un mosaico en mi mesa de estudio, mi espacio de reflexión, tan parecido a un laboratorio de experimentos, donde a la luz de un candelabro, se le da forma a lo que fungirá como una guía, un camino a seguir para evitar improvisaciones, y permitirme así, seguir una dirección trazada hacia una meta.

El tomar en cuenta estos elementos, me permitió visualizar mi campo de acción y las posibles situaciones que se pueden manifestar en pro y en contra del trayecto profesional. Tal fue el caso cuando una alumna mostraba renuencia por escuchar, atender, participar en las actividades propuestas. Y ¿qué hacer en ese caso?, ¿cómo atender la situación?, interrogantes que se apoderaron de mi pensamiento. De manera automática, resal-

ta el lado humano, el darle atención con la mirada, el acercarse poco a poco para darle confianza, el brindar seguridad me ayudó a atrapar la curiosidad de ella, que sigilosamente me analizaba, cuidaba cada uno de mis movimientos y sin dudarle, exteriorizaba con su postura corporal su incomodidad con mi presencia.

Fue así, como a través del tacto pedagógico, esta alumna abrió sus posibilidades hacia el cambio, donde en acciones tales como participar, respetar la clase, atender las instrucciones, generar colaboración con sus compañeras de clase, la motivó a ser parte esencial del grupo y a darse la oportunidad de establecer sus alcances y fortalezas.

Jamás olvidar que trabajamos con humanos

En el proceso vivido en este semestre, me fue elemental crear un vínculo afectivo con mis alumnas, porque la Normal de Saucillo, es una institución que tiene la característica de ser internado de mujeres, mismas que comparten espacios de aula, comedor, dormitorios, para escolares, clubs deportivos, musicales, políticos, culturales y sociales. De esta manera la consolidación de los grupos académicos de las alumnas ya se encuentra definida, y de cierta manera, los docentes fungimos como personas externas para ellas.

Cada día en la escuela normal, el movimiento y tránsito de alumnas por los diversos espacios es interminable, el reloj jamás detiene su ritmo, la normal parece

no dormir jamás, desde su amanecer desfilan estudiantes aseando los pasillos de su escuela, peinando las hojas que caen de los enormes árboles que cohabitan con ellas, la fila del comedor se va acrecentando con la incorporación de cada joven que cumple con un reglamento de convivencia y organización para adquirir sus alimentos, las aulas poco a poco se van poblando y en el transcurso de la mañana y tarde, se gestan sin parar los conocimientos. Llega la noche, a través de las copas de los pinos se dejan ver las estrellas, mismas que son testigos del cantar de la rondalla, la estudiantina, las guitarras, bandolinas, violines y dulces voces se esfuerzan por dar lo mejor de sí.

La vida normalista es activa, dinámica, siempre alerta. Vaya reto de atender la formación académica de las alumnas. A lo que comparto la siguiente reflexión: cómo atender la parte cognoscitiva desatendiendo la afectiva; existen compañeros que no consideran relevante entablar una relación de mayor interacción con las alumnas, marcan una línea perversa que divide a la estudiante del que es el maestro. Desaprovechar este insumo de conocer a la persona, entender su comportamiento, entablar una comunicación informal, brindar un saludo, son sin dudar, experiencias que abonan la parte actitudinal de un ser humano.

Mi intención es darle ese valor al otro, basada en la idea central de la pedagogía freiriana, donde la necesidad de una comunicación horizontal, un diálogo interactivo lleno de inclusión nos dirige hacia una utopía de comprender que como hombres tenemos la capacidad de darle cuali-

dad relacional a nuestras intervenciones con los demás.

El aprender a escuchar sus inquietudes y dudas, me auxilian a ir direccionando el plan de acción que se trazó para avanzar en la reflexión sobre la práctica docente que cada una desempeña en sus jornadas de intervención en las escuelas primarias. Dicho plan consistió en reconocer los factores (familiares, contextuales, socioeconómicos, afectivos, culturales) que auxilian o a su vez obstaculizan el proceso de construcción de su propia práctica.

Hablando particularmente de cómo se condujo el trabajo, cabe resaltar la aportación del Dr. Eduardo Mercado Cruz, el cual puntualiza claramente la ardua necesidad que tenemos los formadores de docentes de acortar los insumos teóricos con los prácticos. En total concordancia con partir de la idea de formar docentes capaces de atender las necesidades reales del contexto educativo, durante este semestre, consideré, en primer orden, armonizar el ambiente áulico estableciendo una comunicación abierta y clara con el grupo, tomando acuerdos de responsabilidad y compromiso, consensando una propuesta de evaluación, con la finalidad de que se sintieran parte del proceso de construcción; cuestión que permitió trabajar los módulos de manera paulatina a través del interés e inquietudes adquiridas desde su primer inmersión de ayudantía en los grupos de las escuelas de educación básica.

Dichas inquietudes correspondieron a lo que las alumnas habían observado en

sus visitas previas a las escuelas primarias, donde surge el interés de analizar los vínculos de la escuela con la comunidad, los procesos de organización y gestión institucional, así como las interacciones pedagógicas que se gestan en el aula de clase; además, ponen de manifiesto que desean tener la oportunidad de conocer la manera en que cotidianamente se desarrollan cada uno de esos aspectos en la práctica profesional de los docentes.

El escuchar a mis estudiantes me brindó una visión para iniciar con la reflexión de acerca del compromiso y la labor docente como referentes previos a su próxima jornada de práctica laboral. Nuevamente los pensamientos comenzaron a surgir. Una tarde en casa, reflexionando la forma de abordar dicho cometido. Otro reto a iniciar.

Camino transitado

A la mañana siguiente, al ingresar al salón, decidí abrir una mesa de debate, movimos el mobiliario creando una atmósfera para llevar a cabo la actividad, las alumnas tomaron su lugar y entusiasmadas efectuaron el ejercicio, mismo que permitió analizar el panorama de una manera amplia. Cada una de ellas expusieron diversos puntos de vista, tales como: los docentes desconocen parte de la fundamentación de sus prácticas profesionales, la relevancia de conocer las necesidades educativas de sus alumnos, saber los estilos y ritmos de aprendizaje.

Las opiniones vertidas fueron contras-

tadas con las lecturas recomendadas para el curso (Jackson, Ph. (2001); La vida en las aulas. J. y Pérez (2008); Comprender y transformar la enseñanza. Porlán, (2000); El diario del profesor.

Un recurso para la investigación en el aula a través de interrogantes para problematizar la tarea docente y su impacto en el desarrollo integral del alumno: ¿qué se enseña?, ¿para qué se enseña?, ¿cómo se enseña? y ¿cómo intervienen la preparación, organización, planeación, desarrollo y evaluación de las estrategias de enseñanza en el aprendizaje de los alumnos?.

Concluyendo que dichos autores reconocen la existencia de varios factores determinantes dentro del aula de clases como son los papeles que, tanto el docente, el alumno y la sociedad juegan para llevar a cabo la labor y enseñanza dentro del aula escolar, no solamente del docente. De esta manera, las alumnas anclaron esta conclusión con la importancia de reconocer el panorama educativo.

Las alumnas para analizar a fondo la teoría, propusieron actividades de reflexión, elaboración de carteles, esquemas, reportes de lecturas, ensayos, escritos breves y presentación de exposiciones, con los procesos que se observaron en los contextos reales de práctica docente (cuestionando la función social de la escuela, la materialización del currículo en el aula clase, las formas en cómo se generan los ambientes de aprendizaje, la manera de organizar la enseñanza y los aspectos que

toman en cuenta cada uno de los docentes respecto a la evaluación) se creó una nueva inquietud, y se transformó en un reto y propuesta de trabajo para la siguiente jornada de inmersión en la práctica docente.

Clarificar por medio de la investigación en las lecturas antes mencionadas, se condujo a reconocer por parte del grupo de estudiantes, la importancia de sistematizar, coordinar y registrar lo que acontece en salón de clases, lo que las llevó a cuestionarse sobre cuáles serían los instrumentos de registro que permitirían ir materializando lo que se observa en las visitas a las escuelas de práctica.

La reflexión propició especificar, que las entrevistas, resolución de guías de observación, diario de campo, informe de observación y ayudantía, son herramientas imprescindibles para obtener información diferenciada de cada una de las instituciones y aulas de clase. Cada herramienta antes mencionada, se abordó partiendo de la construcción de reportes de lectura y fichas bibliográficas para darle sustento teórico a los insumos enunciados.

Las alumnas mostraron inclinación por la utilización de los cuestionarios (preguntas construidas a partir del análisis de la bibliografía sugerida del curso) para llevarlos a cabo a través de una entrevista personal con los docentes y directivos del centro educativo en cuestión.

Los temas que se propusieron rescatar de dichas entrevistas fueron acerca de las actividades permanentes que se manejan en el grupo, el tema central de la Ruta de

Mejora del Consejo Técnico Escolar 2015-2016, los niveles en los que se sitúan los alumnos del grado en cuanto a la lectura, escritura y desempeño matemático, alumnos con N.E.E. que estén siendo atendidos por el equipo de USAER, en caso de contar con ello, así como horario escolar y clases extras.

Me es enriquecedor tomar en cuenta tiempos amplios para la reflexión y el auto análisis (realizado en horas extra/clase y tiempos libres), tanto de los materiales que sirven para registrar los eventos, como de lo que se observa, ya que dichos elementos permiten contrastar y crear una visión personal sobre cómo comprender y transformar la enseñanza desde el logro de sus propias capacidades y habilidades. Es aquí donde se va construyendo su propia práctica.

Considero imprescindible que mis alumnas tengan presente las competencias profesionales que deben ir edificando a través de su formación como futuras licenciadas en educación primaria, mismas que les ayudarán a desarrollar la capacidad para reflexionar, analizar y mejorar su práctica propiciando mayores niveles de autonomía en cuanto a su aprendizaje e intervención como profesionales de la educación.

El diseñar planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica, el generar ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover

el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica, el aplicar críticamente el Plan y Programas de Estudio de la Educación Básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar, el usar las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje, el emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa, el propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación, el actuar de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional, el utilizar recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación y el intervenir de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes: en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas, son competencias que integran el perfil de egreso del plan de estudios 2012, y por consiguiente tienen una relación directa con todos los cursos de la malla curricular, en especial las del trayecto profesional.

El compromiso va encaminado a que con cada acercamiento al trabajo docente, las alumnas practicantes normalistas pasen por procesos de análisis, reflexión y autodirección (apoyándose en guías con tópicos de reflexión sobre la intervención docente, el papel de la educación en la ac-

tualidad, los roles de los maestros, padres de familia, alumnos, reformas educativas) de las prácticas educativas que han observado o han implementado.

Su importancia radica en la transformación paulatina de la práctica a través del autoanálisis de sus fortalezas y debilidades, y de la experiencia vivida. Para lo cual, se trabajan los informes de observación, informes de práctica docente, ensayos de auto evaluación del quehacer docente, elaboración de esquemas y gráficos mostrando su desempeño en comparación con otras intervenciones que ha tenido.

Dentro de la estrategia implementada para lograr que el proceso de inmersión a la práctica docente tuviera el mayor de los éxitos, se coordinó, a través de reuniones colegiadas, academias de trabajo y reuniones en espacios escolares, el trabajo con los asesores de los segundos grados de las licenciaturas, primaria y preescolar, para hacer llegar a cada maestro titular, un tríptico con la información que las alumnas irían a solicitar a través de sus diversas técnicas (entrevista, cuestionarios, observación), cuestión que al momento de llevarse a cabo, se logró una vinculación del trabajo y se logró rescatar cada uno de los elementos que se habían contemplado desde su planeación.

Las alumnas al efectuar su visita para la observación y ayudantía, dieron un paso adelante hacia la consolidación de la intervención docente en un escenario, tiempo y espacio específico, donde el observar de primera mano cuál es el papel y

rol del maestro las hace empatizar y sentir por primera vez lo que es el compromiso ético y moral con la profesión, cuestión que así lo expresaron en los módulos subsiguientes de análisis a través de la lectura del diario de campo, fichas de registro basadas en la guía de observación elaborada por los asesores de la escuela normal y los ensayos efectuados para concluir la temática.

La responsabilidad social y ética que adquieren a partir de las decisiones que toman al momento de planificar, de elaborar o utilizar un tipo de material, de evaluar, de organizar el tiempo para los contenidos o bien al momento de interactuar con los alumnos, los profesores titulares, los padres de familia o los directivos, permite dar cuenta de que el desempeño en la docencia va estrechamente relacionado con las propias exigencias contextuales, con factores externos tal como lo menciona Philip Jackson en su publicación “la vida en las aulas”.

La intervención de manera directa o indirecta en las actividades cotidianas de trabajo, conducción de un tema o contenido, y el actuar en las tareas colaterales de la docencia, las hizo trazarse una meta superior a la que consideraron inicialmente. En este sentido, se efectuó un contraste de alcances y limitaciones vertidos de la experiencia vivida y en lo particular cada alumna edificó dentro de su portafolio de evidencias, un registro sistemático de indicadores que pudiera mejorar y afinar para su próxima intervención en el plano escolar.

El brindar la oportunidad de que las

alumnas rescaten, observen, analicen por sí mismas los diversos procesos y momentos que se desarrollan en un aula de clase son absolutamente enriquecedores para su formación como profesionales de la educación, porque les permite ir desarrollando competencias profesionales; aspecto que es uno de los ejes centrales que se establecen en el nivel y grado de este semestre.

Los procesos de construcción de sus propuestas de trabajo, de su material de apoyo, de sus recursos didácticos, de su justificación teórica y pedagógica se abordaron paso a paso, dándole el tiempo necesario a cada aspecto, aun así dando el extra. El trabajo se desarrolló en sesiones continuas para auxiliar y capacitar al grupo en la organización de la información obtenida en su jornada de observación y ayudantía.

Momentos que se convierten en oportunidades

En un horario vespertino, las sesiones de autoanálisis iniciaban a la luz de la luna, las interminables pláticas de experiencias pedagógicas engalanaban la clase, alumnas redactando sus planes de clases, otras edificando sus materiales didácticos, compartiendo dudas e inquietudes. ¡Qué importante es darle tiempo a cada proceso!, que gratificante fue trabajar noche a noche en la construcción de un trabajo colaborativo. Ver resultados en el momento, al observar a las chicas interesadas por seguir adelante a pesar de tener sueño, hambre, de estar agotadas de tanta tarea, de responsabilidades escolares y académicas. El poner el extra, factor de éxito.

Cuando la distancia fue un elemento real, abrimos espacios de consulta e interacción con las TIC: en redes sociales, comunicación vía correo electrónico y grupos de WhatsApp; la revisión de diarios de campo, análisis de las entrevistas efectuadas, coordinación para esquematizar el currículo escolar con el curso que se trabaja. La coordinación jamás se perdió, al contrario, se vio favorecida.

En conjunto con mis alumnas, resaltamos la importancia de conocer sobre las características del aula, el uso del espacio, las características de los alumnos, sus estilos de aprendizaje, sus comportamientos y conductas. Al igual que la forma en cómo interactúan entre sí, las dinámicas, normas y reglas, tipo de actividades, aplicación de estrategias, trabajo en equipo, motivación, disciplina, atención a grupos diferenciados, problemas de integración, dificultades de aprendizaje, relaciones interpersonales, comunicación y relación entre pares.

Las formas de evaluar, instrumentos de registro de procesos de aprendizaje, implementación de portafolios escolares, uso de carpetas evolutivas, cuestiones del entorno escolar, rescate de contenidos, entre otros; con la finalidad de organizar la información por rubros, temas, ejes, dimensiones y/o categorías para que posteriormente al momento de efectuar el análisis de la práctica, pudiéramos ser capaces de sistematizar la información recabada.

Una técnica para que las alumnas sustentaran su trabajo, fue el de efectuar

un reporte de la jornada de ayudantía, observación y práctica educativa. Instrumento que colaboró para que se pudiera identificar la manera en cómo se construye la cultura escolar en diversos contextos, la organización del trabajo, el uso del tiempo, la utilización de los materiales y estilos docentes. Dicha actividad provocó una lluvia de ideas, donde la socialización impactó de manera clara la forma de percibir los diversos conceptos que se tenían visualizados previamente con una realidad propiamente justificada en su contextualización.

Se rescataron aspectos de la práctica que consideraron importantes para comprender los ambientes de aprendizaje y el diseño de estrategias a partir de las necesidades particulares de cada centro educativo. El solicitarles a las alumnas que organicen sus ideas y presenten sus escritos de manera grupal permitió que se promoviera una reflexión colectiva que retroalimentó a cada una de sus producciones. Cuando ellas encuentran sentido a lo que elaboran, observan que se les da el peso correspondiente, que se promueve el esfuerzo y se trabaja en equipo, se logra una sinergia colectiva que abona a la formación profesional de manera particular.

Las evidencias de trabajo efectuadas dan cuenta de la cantidad de producciones que se han realizado para constatar los procesos de construcción de las alumnas, partiendo de la reflexión de sus saberes hasta llegar al desarrollo de competencias profesionales. En este proceso opté por

desarrollar los procedimientos y operaciones necesarias para lograr el diagnóstico de mi grupo. Para contextualizarnos en el ámbito educativo se aplicó una herramienta para guiar la actuación de mis alumnas y poder lograr que, por medio del análisis de sus características, estuvieran en condiciones de responder a sus propias necesidades profesionales.

El manejar técnicas e instrumentos para rescatar información, tales como la matriz FODA: conocida como acróstico de Fortalezas (factores críticos positivos con los que se cuenta), Oportunidades, (aspectos positivos que podemos aprovechar utilizando nuestras fortalezas), Debilidades, (factores críticos negativos que se deben eliminar o reducir) y Amenazas, (aspectos negativos externos que podrían obstaculizar el logro de nuestros objetivos) empleado como herramienta de análisis aplicada a cualquier situación, individuo, producto y/o empresa, en un momento determinado del tiempo; citaron un precedente perso-

nal en cada una de las estudiantes.

Para terminar, me gustaría comentar que el brindar autonomía en las sesiones de organización, favoreció el grupo de discusión, ya que permitió poner en juego los saberes que se habían estado gestando en el proceso.

La orientación que se dio de manera constante, desde el análisis y rescate de conocimientos previos, en la construcción de herramientas para obtener información diversa, en el desarrollo de la construcción de sus materiales para la práctica, en el acompañamiento a sus grupos en las escuelas, en las sesiones de reconstrucción de secuencias didácticas, en el intercambio de opiniones y experiencias, permitió crear propuestas que aportan elementos para mejorar la práctica docente desde una perspectiva personal y fundamentada en la justificación de la experiencia vivida.

Consideraciones

Durante las sesiones de acercamiento al trabajo docente se reconoce la oportunidad de conocer, desde el punto de vista de los diferentes actores, la manera en cómo se desarrolla el análisis, la reflexión y autodirección de las prácticas educativas.

De este modo, se reconoce que la reflexión y análisis de los componentes de la práctica se constituyen en elementos fundamentales dentro de la formación inicial porque contribuyen al desarrollo de un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, indispensables para ejercer la docencia.

El efectuar el acompañamiento, asesoramiento y supervisión de las prácticas docentes auxilian a ir detectando cuestiones que son óptimas para un cambio, que una vez interiorizado, llegará a la meta de la auto-trasformación de su rol como futura docente.

Referencias Bibliográficas

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12a ed.). Madrid: Morata.

<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v12/n033/pdf/N33C.pdf>

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/antecedentes

Jackson, Ph. (2001). *La vida en las aulas*. Barcelona: Morata.

Mercado C. Eduardo. *Formar para la docencia una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal*.

Porlán, R. (2000). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.

**Cuando las educadoras
leen su práctica...**

Esteban **García Hernández** ⁹

⁹ Investigador independiente

Presentación

En este documento se recupera una experiencia de trabajo que tuvo como propósito, propiciar la reflexión de una educadora acerca de su práctica pedagógica. El detonador utilizado fue un mapa de clase, que fue elaborado a partir de uno de los registros que la educadora realizó en su diario de trabajo. En este caso, la educadora tiene más de 20 años de servicio como docente en diversas escuelas de nivel preescolar, ubicadas en el medio urbano. Ha escrito su diario de manera cotidiana durante varios años, aunque no aplica ningún procedimiento para analizarlo.

Se considera necesario explorar estrategias que tengan como propósito darle utilidad al diario de trabajo, porque es un dispositivo potencial que puede apoyar el desarrollo profesional docente. A partir de registros que muestren el trabajo de las educadoras, es factible que reconstruyan las acciones que llevan a cabo en el aula. Esto les permitirá revisar sus supuestos y observar la posibilidad de efectuar cambios en su práctica y avanzar hacia una educación más pertinente a las necesidades de los niños y del contexto en

el que se desenvuelven.

Para contextualizar la experiencia, se describe brevemente el giro que se pretende dar a la formación docente, para pasar del modelo de la racionalidad técnica a prácticas reflexivas alternas. Se muestran además datos que permiten percibir cómo se incorpora institucionalmente, de manera reciente, el diario de trabajo en el nivel preescolar en México, como una herramienta para que las educadoras revisen y mejoren su propia práctica. También se presentan como referentes, los resultados de dos actividades diagnósticas realizadas en diferentes momentos, que muestran los conceptos, características y experiencias que educadoras con diferentes funciones (asesoras técnico pedagógicas y docentes frente a grupo) plantean en relación con el diario de trabajo.

Finalmente se presenta la experiencia de trabajo con una educadora. Se describen las actividades específicas realizadas y los productos obtenidos, de los cuales destacan las reflexiones que presentó en relación a su práctica docente y que se derivaron de su diario de trabajo. Para

concluir, se efectúa una valoración de los mapas de clase asociados a registros contenidos en el diario de trabajo y su posible uso para propiciar reflexiones acerca de la práctica pedagógica.

Procesos de formación, reflexión docente y diario de trabajo

La revisión de la profesión docente en México permite identificar su evolución. Desde su reglamentación como profesión, bajo un modelo de racionalidad técnica, “donde la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico y técnico, previamente disponible” (Contreras, 1999, pág. 64), hasta los más recientes intentos por favorecer procesos de auto reflexión, en aras de fortalecer la docencia como profesión. Al respecto, autores como Perrenoud identifican la figura del practicante reflexivo en diversos textos de Dewey, y además afirma:

Si no nos limitamos a la expresión en sí, podemos encontrar la misma idea en los grandes pedagogos, quienes, cada uno a su manera, han considerado al enseñante o educador como un inventor, un investigador, un artesano, un aventurero que se atreve a alejarse de los senderos trazados y que se perdería si no fuera porque reflexiona con intensidad sobre lo que hace y aprende rápidamente de su propia experiencia (Perrenoud, 2001, p.13).

Edelstein (2011) establece que la reflexión se ha llegado a mostrar como una

novedad, cuando en realidad lo que se presentan son reconceptualizaciones que buscan la mejora del trabajo docente. Para ejemplificar lo anterior, la autora retoma a varios autores; a Pérez Gómez (1993), para reconocer la aportación de Dewey, quien define la enseñanza como una actividad práctica, que se realiza bajo el principio de aprender mediante la acción (learning by doing); se basa en Schwab (1974), quien afirma que el docente durante su práctica debe intervenir con criterios racionales y propuestas fundamentadas, para responder ante problemas y situaciones específicas que se presentan en su trabajo diario, y que no pueden resolverse a partir de procesos de formación teórica en los que ha estado inmerso; y recupera a Stenhouse (1984), quien observa la posibilidad de elaborar conocimiento pedagógico a partir de la práctica, al postular la figura del profesor como investigador.

Los aspectos mencionados son algunos de los apoyos que permiten entender la importancia que potencialmente tiene para las docentes de nivel preescolar la recuperación escrita de su propia práctica a partir del diario de trabajo. Este es uno de los elementos que pueden utilizarse con la intención de que los docentes en general, comprendan y aprendan acerca de su propia acción pedagógica, para que planteen estrategias que les permitan responder de manera más adecuada a los retos que se le presentan en la cotidianeidad y avanzar en su proceso de formación continua, e incluso constituirse en una base para realizar investigación de manera más sistemática. Además del diario, de manera reciente en el ámbito educativo se han

promovido y en algunos casos aplicado, otros instrumentos con el propósito de detonar autorreflexiones de los docentes acerca de su práctica: videograbaciones (Loera, 2006, Rivera, 2007, Colestock & Gamoran, 2009), portafolios de enseñanza y aprendizaje (Lyons, 2000, Allen, 2000 & Martin-Kniep, 2001, Danielson & McGreal, 2000), y pautas para la identificación de incidentes críticos (Monereo, 2011 & Abio 2013), esto resalta la urgencia para que los docentes muestren evidencia de que su labor no se limita a una función técnica.

El diario de trabajo en educación preescolar

En el proceso de la reforma educativa de educación básica, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), establece en el 2004 el Programa de Educación Preescolar (PEP 2004), un énfasis en propiciar la reflexión de las educadoras acerca de la aplicación de experiencias al desarrollar situaciones didácticas. El diario de trabajo, registro conformado por notas breves derivadas de su experiencia docente, que se plantea, debe elaborarse al término de la jornada escolar, y es el instrumento que se propone para recuperar y analizar la práctica pedagógica, de manera explícita se menciona que su funcionalidad radica en valorar y realizar ajustes.

El diario de trabajo es el instrumento donde la educadora registra una narración breve de la jornada de trabajo y, cuando sea necesario,

de otros hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo. No se trata de reconstruir paso a paso todas las actividades realizadas sino de registrar aquellos datos que después permitan reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella. (SEP, 2004, p.141).

El uso del diario de trabajo se reafirma en el Plan de estudios 2011 de preescolar, como uno de los instrumentos que se recomiendan a la educadora para registrar información de su práctica, además de listas de cotejo, planes de trabajo y expedientes personales de los alumnos. En relación al diario de trabajo “Se sugiere que se registren notas breves sobre incidentes o aspectos relevantes en la jornada de trabajo, incluidas manifestaciones de los niños durante el desarrollo de las actividades, así como aspectos relevantes de su intervención docente” (SEP, 2011, p. 185). A partir de cuestionamientos se pretende que la educadora identifique dos tipos de información: manifestaciones de los niños ante el desarrollo de las actividades y una autoevaluación reflexiva de su intervención.

Actualmente la Secretaría de Educación Pública y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente han definido los perfiles del desempeño de docentes y técnicos docentes, así como parámetros e indicadores que los integran. A partir de estos insumos se han desarrollado “los procesos de evaluación para la

Permanencia, Promoción en la función y Reconocimiento de los docentes y técnicos docentes de Educación Básica, en el marco del Servicio Profesional Docente” (SEP, 2015, p. 7). En relación a las demandas de docentes reflexivos, es posible identificar en el perfil, parámetros e indicadores establecidos para los docentes de educación preescolar, la importancia que se otorga

a la reflexión de la práctica docente, de manera específica en la dimensión 3, en el parámetro 3.1 que plantea la reflexión sistemática de la práctica docente como condición para su mejora, con indicadores que refieren al análisis de evidencias surgidas de la propia práctica para mejorarla (3.1.1). Ver Tabla 1.

Tabla 1. Dimensión 3 del Perfil para docentes de educación preescolar.

DIMENSIÓN DEL PERFIL	PARÁMETROS	INDICADORES
3 Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	3.1 Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla.	3.1.1 Determina a partir del análisis de las evidencias de su práctica profesional aspectos a mejorar en su función docente. 3.1.2 Utiliza referentes teóricos para análisis de su práctica profesional con el fin de tomar decisiones que permitan mejorarlas. 3.1.3 Participa con sus pares en el análisis de su práctica profesional con la finalidad de indentificar aspectos a mejorar
	3.2 Selecciona estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.	3.2.1 Utiliza estrategias para la búsqueda, selección y uso de información proveniente de diferentes fuentes que apoyen su desarrollo profesional. 3.2.2 Emplea estrategias para integrar nuevos conocimientos y experiencias que incorporen innovaciones en su práctica profesional. 3.2.3 Utiliza lectura de diferentes tipos de textos como estrategia de estudio para fortalecer su desarrollo profesional. 3.2.4 Produce textos orales y escritos con la finalidad de compartir experiencias y fortalecer su práctica profesional como estrategia de aprendizaje.
	3.3 Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.	3.3.1 Participa en redes de colaboración para fortalecer su desarrollo profesional. 3.3.2 Utiliza el Consejo Técnico Escolar como un espacio para el aprendizaje y desarrollo profesional. 3.3.3 Utiliza medios impresos y las Tecnologías de la Información disponibles en su contexto para fortalecer su desarrollo profesional.

Fuente: Tomado de Perfil, parámetros e indicadores para los docentes de educación preescolar, (SEP, 2015, p.24).

Es evidente el énfasis que se observa de manera continua, en documentos oficiales, para fortalecer acciones de reflexión docente, que lleven a las educadoras a revalorar su experiencia profesional, y de acuerdo a los recientes indicadores de desempeño, complementarla con saberes de sus compañeros docentes y referentes teóricos.

En este contexto, cobra relevancia el uso del diario de trabajo que las educadoras redactan día a día. Aunque es necesario enfatizar que los diarios de trabajo, más que apoyar el cumplimiento de indicadores de buen docente, deben servir para promover procesos de autoformación, que responsabilicen a las educadoras de su desarrollo profesional. Navia (2006) plantea que la búsqueda de procesos de autoformación representa para el docente un reto por lograr espacios de libertad y autonomía.

Esto implica ser capaz de reconocerse en su proceso de formación y de asumirse como autor y actor de su formación lo que implica a su vez reconocer el deseo de reapropiarse de su proceso, de su formación, de la formación de sí (Portelli en Navia, 2006, p. 74).

Una postura autónoma de la educadora ante sus procesos de formación pedagógica, requiere romper con enfoques heteroformativos, con un énfasis en saberes académicos que no recuperan los saberes derivados de prácticas concretas y “prácticas formativas más centradas en la

memorización, en la posición acrítica, que en la reflexión de la experiencia, en la capacidad crítica del maestro” (Navia, 2006, p. 75).

El diario de trabajo en la práctica: conceptualizaciones y experiencias de asesores y docentes de preescolar

En diversos talleres con grupos de educadoras, coordinados por el autor de este texto, se han identificado la conceptualización y funcionalidad que atribuyen al diario de trabajo. En este apartado se presenta a manera de ejemplo, una sistematización de los resultados de dos reportes relativos al diario de trabajo, realizados durante dos talleres.

a) El diario desde las asesoras técnico pedagógicas de educación preescolar.

El primer reporte es el resultado de la aplicación de una técnica de monitoreo rápido, la Técnica KJ, con un grupo de 76 Asesoras Técnico Pedagógicas y un asesor, quienes se distribuyeron en 10 grupos de trabajo y concluyeron de acuerdo a la técnica, con la elaboración de mapas conceptuales con sus respectivas narrativas (García, 2007). A partir de la revisión de estos productos se concluyó lo siguiente:

- Concepto

El diario de trabajo se conceptualiza y reconoce como uno de los instrumentos o herramientas que apoyan el trabajo de asesoría. Hay quienes establecen que su propósito específico es “obtener registros que den cuenta de los problemas de asesoría” (RA31), lo cual asocian en algunos ca-

so a la posibilidad de detectar evidencias que permiten identificar las necesidades que se presentan en dicha asesoría. Sin embargo, las ideas anteriores, registrar procesos y definir cambios para realizar mejoras, no se observan de manera generalizada. En algunos grupos se presentó

como principal actividad el registro, que únicamente lleva a una acumulación de textos que se elaboran de manera posterior a las prácticas de asesoría, tal y como se muestra en la Figura 1 y que contraviene el uso ideal del diario que se muestra en la Figura 2.

Figura 1. El diario de trabajo como un proceso acumulativo.



Figura 2. El uso esperado del diario de trabajo.



- Características

En relación a las características del diario de trabajo, algunas asesoras hacen referencia a la necesidad de utilizarlo después de un proceso de comprensión y elaboración conceptual individual que las lleve a aprender acerca de su funcionalidad. En algunos casos se hacen las siguientes aseveraciones: “Reconocemos al diario como un buen recurso, pero aún no descubrimos su eficacia” (RA32), “Un buen indicio es que empezamos a identificar la información que es útil en los registros que se realizan y lo que es superfluo” (RA32) y “Es una construcción que ha costado mucho, no es una tarea sencilla pues implica reflexión y rescatar lo que es más relevante” (RA32).

El establecimiento del diario de trabajo como una tarea inherente a la asesoría, resulta importante, pues permite observar que las asesoras técnicas asumen un papel activo que la puede llevar a un compromiso personal, no únicamente para realizar registros de manera acumulativa, sino darles un uso. Otra de las características que se asocian al diario es su carácter práctico. En algunas afirmaciones se enfatiza su poder potencial, para avanzar en la transformación favorable de las prácticas de asesoría a partir del análisis del quehacer cotidiano.

- Funcionalidad

Las asesoras consideran que el diario de trabajo las apoya para definir las características de la práctica docente que llevan a cabo las educadoras que acompañan:

“El diario muestra evidencias del trabajo de las educadoras” (RA33). De manera recurrente presentan al diario como una herramienta que les puede permitir el reconocimiento de su trabajo: “Las acciones reflejadas a través del diario de trabajo, dan cuenta de lo que hacemos” (RA33) y “El relato de las situaciones que se viven, permite visualizar logros y dificultades en el proceso de acompañamiento” (RA33), pero además hay quienes trascienden la acción descriptiva y enfatizan la posibilidad de acciones derivadas: “Permite dar seguimiento a los resultados del trabajo realizado” (RA34), “Genera acciones para transformar la práctica profesional” (RA34) y “Posibilita mejorar procesos de acompañamiento a partir de visualizar acciones de directivos y docentes para interpretarlas y valorarlas, y posteriormente planear acciones de asesoría” (RA34).

- Obstáculos

Los problemas y necesidades que se asocian al diario de trabajo, reflejan un estado de insatisfacción y se relacionan con diferentes etapas de su implementación. Conocer estos aspectos, amplía las posibilidades de diseñar acciones específicas y pertinentes para atenderlos. A continuación se enumeran los principales problemas que se identificaron en relación al diario de trabajo y que confluyen en la minimización de su uso, mismos que se representan en la Figura 3.

- Su elaboración se observa como un requisito de tipo burocrático y administrativo.

- La obligación de elaborar el diario genera resistencias para implementarlo como parte del trabajo cotidiano de las asesoras.

- El tipo de información que se recupera no resulta significativa. Este es un obstáculo inicial para recuperar las características de la práctica.

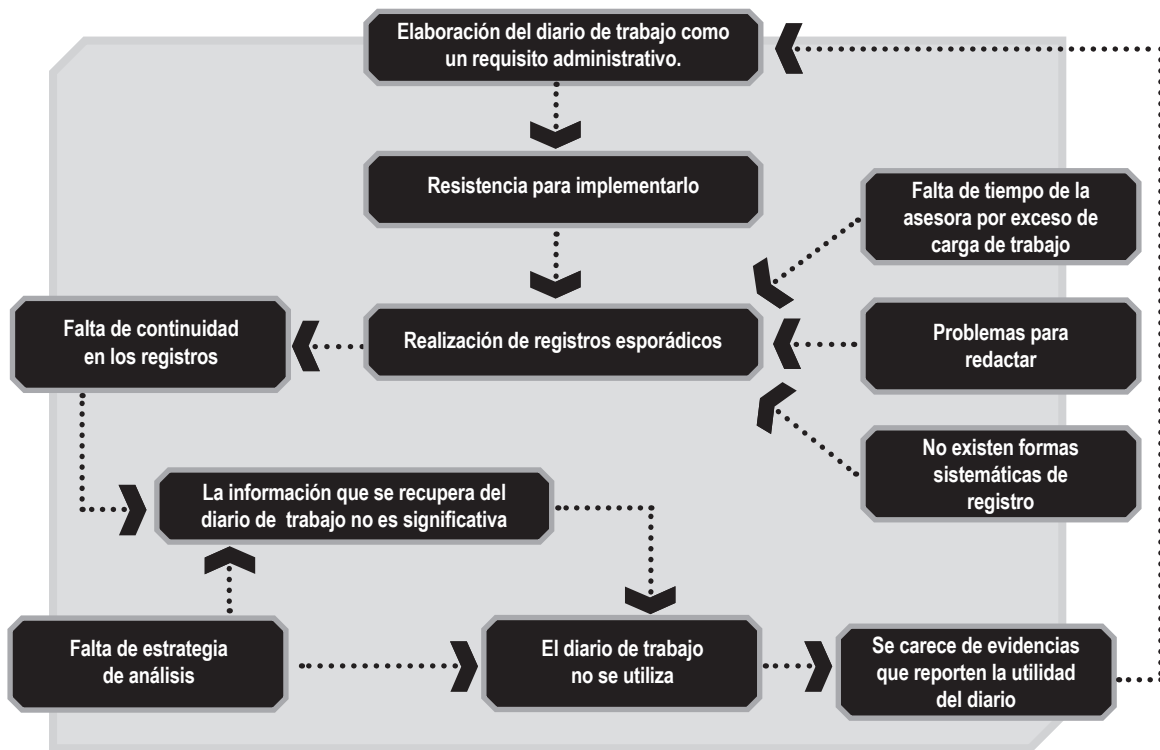
- Los registros que se realizan no se hacen de manera oportuna, son esporádicos. Este hecho se puede relacionar con la falta de tiempo de la asesora para realizarlo, por las diferentes actividades que lleva a cabo.

- El desconocimiento de una estructura del diario, genera confusión, dudas e inquietudes acerca de los aspectos que se consideran importantes de registrar.

- Las dificultades para redactar, representan un problema importante.

- Existen dudas acerca del carácter confidencial del diario. Hay quienes se resisten a compartirlo o socializarlo, pues lo consideran un documento estrictamente personal.

Figura 3. Limitaciones en la elaboración y uso del diario de trabajo.



Fuente: Elaboración propia basada en mapas y narrativas derivadas de la Técnica KI.

b) El diario desde las educadoras.

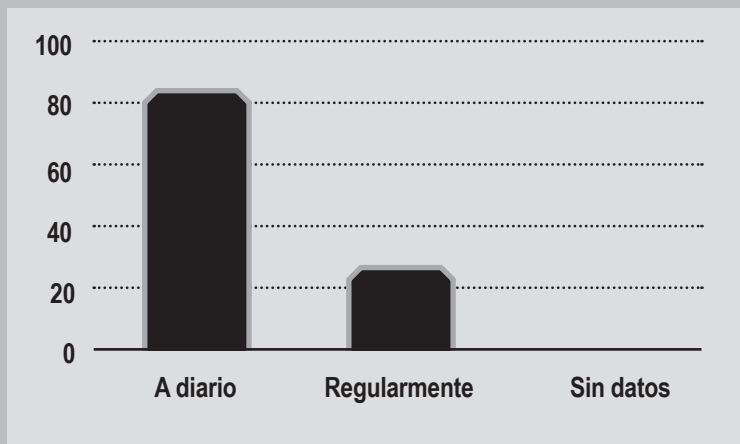
El segundo reporte es el resultado de una encuesta aplicada a 106 educadoras de jardines de niños de una región del estado de Chihuahua, durante un taller de actualización docente (García, 2013). La encuesta se aplicó con el propósito de identificar la conceptualización, características y funcionalidad que educadoras en servicio atribuyen al diario de trabajo, a partir de preguntas abiertas.

- Periodicidad en la elaboración del diario de trabajo

De manera inicial se identificó que la totalidad de las educadoras afirmaron que elaboran el diario de trabajo, ver Figura 4. Un 77.3% (82 educadoras) men-

cionaron que día a día, redactan el diario. Algunas afirman enfáticamente que así debe ser, “como su nombre lo indica” y que es parte de las rutinas que llevan a cabo al término de la jornada laboral dedican tiempo para su redacción. Hubo educadoras que además especificaron que durante la clase realizan algunas anotaciones importantes, que posteriormente describen con mayor amplitud. Un 21.7% (23 educadoras) planteó que la elaboración del diario es una actividad que realizan de manera constante, pero que en ocasiones no pueden realizar al concluir la jornada de trabajo con sus alumnos, por lo que dejan pasar un día o dos en la semana, para luego recuperar la falta de registros.

Figura 4. Periodicidad en la redacción del diario de trabajo.



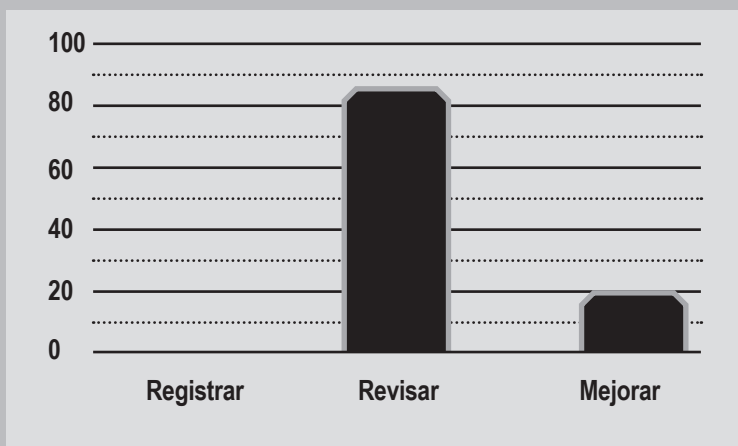
Fuente: Elaboración propia.

- Funcionalidad del diario de trabajo

La clasificación de las respuestas de las educadoras permitió establecer que asocian el diario de trabajo con tres actividades: registrar, revisar o mejorar la práctica. En el primer grupo se ubicó una educadora que hizo referencia al diario de manera llana, como un registro de actividades realizadas durante una mañana de trabajo. Las respuestas se concentraron en el segundo grupo, que relacionan el diario con acciones de revisión. Un total

de 85 educadoras, el 80.2%, vinculan el diario a posibles prácticas de evaluación y autoevaluación, en algunos casos centran la atención en la enseñanza y en otras al rescate de procesos de aprendizaje de sus alumnos o análisis donde involucran aspectos generales de su práctica docente. El tercer grupo, se conformó por 20 educadoras, un 18.9%, que afirmaron que el diario es una herramienta que posibilita análisis vinculado a acciones específicas de mejora de su práctica docente.

Figura 5. Acciones con las que las educadoras asocian el diario de trabajo.

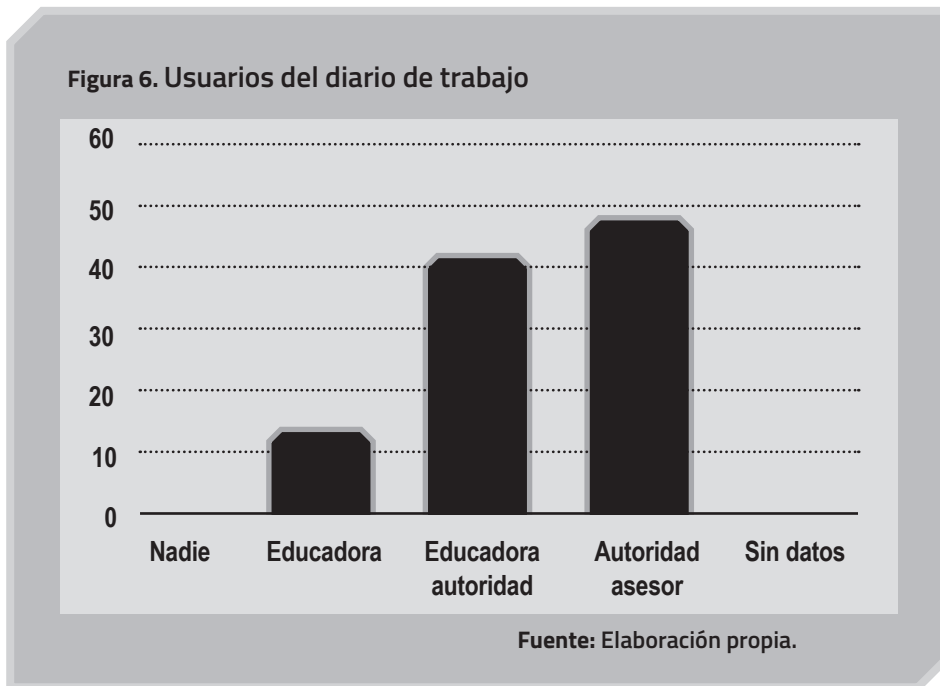


Fuente: Elaboración propia.

- Destinatarios del diario de trabajo

Un dato que resultó revelador del concepto que las educadoras tienen del diario de trabajo y la funcionalidad que le asignan, surgió de la revisión de las respuestas que dieron a la pregunta referida a los destinatarios o usuarios del diario. Ante las preguntas: ¿Quién o quiénes leen tu diario de trabajo? y ¿con qué propósito?, un total de 48 educadoras (45.3%) plantearon en la mayoría de los casos que las

destinatarias de su diario de trabajo eran personas externas: directora, supervisora e incluso personal de la Unidad de Servicios Técnicos. Las educadoras que mencionaron que el diario era de su uso exclusivo fueron 14, un 13.2%. Los casos de educadoras que afirmaron que ellas y algunas autoridades educativas leían su diario (de manera coordinada o por separado) fueron 42, un 39.6%. (Ver Figura 6).



La información anterior permite entender el énfasis que se presenta en el uso del diario asociado a acciones de revisión de la práctica (Ver Figura 5), pues en muchos de los casos los registros se llevan a

cabo con fines de evaluación externa, que en algunas ocasiones se acompaña de sugerencias o indicaciones para mejorar estrategias didácticas, uso de materiales o la interpretación de lineamientos del programa de estudios. (Ver Tabla 2).

Tabla 2. El diario de trabajo como elemento para valoraciones de personal directivo y académico

Cuestionamientos	Ejemplos de respuestas
<p>¿Quién o quiénes leen tu diario de trabajo? y ¿con qué propósito?</p>	<p>Valoración con participación conjunta de la educadora:</p> <p>Yo y mi directora, inspectora y maestras de la Unidad de Servicios Técnicos. Para conocer los logros, evidencias de trabajo del día y seguimiento de las actividades. (REC27)</p>
	<p>Valoración externa:</p> <p>La directora, para saber si mi planeación es congruente con mi práctica. (REC19)</p>
	<p>Mi directora, para saber realmente cómo estoy trabajando en mi grupo y darse cuenta de mis fallas y mis aciertos. Además de conocer en qué temas estoy trabajando. (REC22)</p>
	<p>La directora y personal de la Unidad de Servicios Técnicos. La directora para saber si se está aprovechando el tiempo en el aula. La Unidad de Servicios Técnicos para saber si es adecuado nuestro trabajo y si estamos llevando a los niños a los conocimientos requeridos. (REC15)</p>
	<p>Valoraciones externas asociadas a sugerencias:</p> <p>La directora y la inspectora, para orientar sobre lo que debemos de recuperar de la jornada diaria. (REC08)</p>

Fuente: Elaboración propia, de acuerdo a base de datos de cuestionarios de educadoras.

En contraparte, se presentan casos donde las educadoras se han apropiado de su diario de trabajo y mencionan las posibilidades que les brinda de conocer aspectos específicos de su labor docente y de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. Ver Tabla 3.

Tabla 3. El diario de trabajo utilizado por las educadoras.

Cuestionamientos	Ejemplos de respuestas
¿Quién o quiénes leen tu diario de trabajo? y ¿con qué propósito?	<p>Énfasis en procesos de enseñanza</p> <p>La educadora, para poder recabar estrategias que se utilizaron y fueron buenas, o establecer futuros retos de planeación. (REC14)</p>
	<p>Énfasis en procesos de aprendizaje</p> <p>Quien revisa el diario en ocasiones soy yo, para la evaluación de mis alumnos. (REC33)</p> <p>Educadora. para revisar aspectos relevantes de los alumnos (REC34)</p>
	<p>Atención a procesos de enseñanza y aprendizaje</p> <p>Para percatarme de la pertinencia de las actividades que propuse y de los resultados que éstas arrojan a los niños. (REC23)</p>
	<p>Yo lo leo, para analizar las jornadas de trabajo, observar mi intervención, las evidencias del proceso de mis alumnos y alumnas. (REC03)</p> <p>Yo, para rescatar las dificultades y logros del alumno y también las mías. (REC</p>

Fuente: Elaboración propia, de acuerdo a base de datos de cuestionarios de educadoras.

Las declaraciones en torno al diario de trabajo permiten afirmar que para las educadoras que participaron en esta encuesta, el diario se utiliza generalmente como una evidencia del trabajo desarrollado en el aula elaborada para agentes externos. A partir de los registros, su acción docente es valorada por autoridades educativas (inspectora, supervisora o asesora técnica) que observan si lo establecido en el diario de trabajo responde a conceptos teóricos, lineamientos establecidos en el plan y programas de estudios, aspectos normativos y/o expectativas personales de quien lo lee. Para Gloria Edelstein, los procesos de reflexión que se derivan de prácticas como las descritas, son consideradas acciones mediatizadas, donde “la fuente de conocimiento es en consecuencia una autoridad exterior, y en ese marco, el conocimiento teórico dirige la práctica” (Edelstein, 2011, p. 31).

Es preciso recuperar la experiencia acumulada de las educadoras, en la realización de registros de su práctica y avanzar en el uso de diario de trabajo, para que les facilite reconstruir sus experiencias. Al respecto, Pérez Gómez (1992) advierte sobre la necesidad de que los profesores construyan su conocimiento al considerar la situación y los supuestos que orientan su acción, bajo condicionantes específicas que se generan en un contexto y tiempo definido.

Una experiencia con el diario de trabajo

Después de la breve revisión de aspectos relacionados directamente con el diario de trabajo desde la perspectiva insti-

tucional y la recuperación de experiencias de educadoras, a continuación se presenta el caso concreto de una educadora con la que se realizaron una serie de actividades para favorecer reflexiones acerca de su práctica pedagógica.

Actividades realizadas

La educadora tiene 25 años de servicio y cuenta con evidencias de haber registrado de manera continua aspectos de su práctica docente en diarios de trabajo. Dichos registros varían en extensión e invariablemente cuentan con la firma y sello de la directora del centro de trabajo. La educadora accedió a participar en esta experiencia de trabajo, motivada por la posibilidad de observar un uso práctico a sus registros. Las acciones realizadas se resumen de la siguiente manera:

- a) Plantear a la educadora el propósito de la actividad: Propiciar que reflexione acerca de su práctica pedagógica a partir de su diario de trabajo.
- b) Acompañar a la educadora durante una jornada de trabajo como observador.
- c) Solicitar a la educadora el registro de su clase.
- d) Elaborar un mapa de clase a partir del registro contenido en el diario.
- e) Mostrar a la educadora el mapa de clase y solicitarle respuesta a una serie de preguntas en relación a su quehacer docente.
- f) Reflexionar acerca de la experiencia realizada.

Productos obtenidos

- a) El diario de la educadora

La educadora realizó el diario de una clase. A continuación se presenta su registro.

31 de octubre

El día de hoy asistieron a clase 19 alumnos. Iniciamos el día con la clase de educación física en la cancha de la escuela. Hoy dirigí la clase ya que el profesor evaluó a alumnos de otros grupos y yo sabía que él no atendería a mis alumnos. Los niños empezaron realizando ejercicios de calentamiento con movimientos de cabeza, brazos y piernas, luego jugamos a Enanos y gigantes, a Pato – pato – ganso, y a La cucaracha. La duración de la clase fue de aproximadamente 25 minutos.

Los niños participaron con entusiasmo sólo que al inicio tres de ellos no se integraban a la actividad, estaban platicando y distraían a otros niños.

Después entramos al salón y los niños se sentaron, cuatro en cada mesa. Así se habían quedado desde ayer organizadas las mesas. Les dije que les iba a leer un cuento: “La reunión de las frutas”. Esta lectura la tomé del libro de lecturas de tercer grado de primaria y la complementé con dibujos de frutas.

En algunos momentos señalé el texto al ir leyendo y al final les pedí a los alumnos que pasaran a contarnos nuevamente el cuento a los demás.

Cuatro niños levantaron la mano para pasar y recordaron la historia.

Hice preguntas al grupo sobre la historia como: ¿qué comió el niño?, ¿cuál fruta se enojó?, ¿qué querían las frutas?, ¿es bueno comer churritos y papas? Aquí contaron que no. Kevin dijo que era comida chatarra, y yo mencioné que las frutas eran comida sana.

Les pedí a los alumnos que voltearan a observar el pizarrón y escribí:

Comida sana

Comida chatarra

Luego les indiqué que abrieran sus loncheras y observaran su contenido. Pregunté quién traía fruta y los niños buscaron. Así anoté en el pizarrón clasificando la comida preguntando a los niños en qué columna la anotábamos y encontramos en la lista de comida sana: dos niños con manzanas, un burrito de frijoles, una quesadilla y tres sandwiches de jamón y salchicha.

Luego pregunté quiénes trajeron galletas, pan de Marinela y varios niños se quedaron callados. Les dije que podíamos comer este tipo de productos pero en cantida-

des mínimas y que platicaran con sus mamás de la comida sana para que la traigan en su lonchera.

Al final un niño me mostró una galleta de trigo con fruta y leí lo que contenía, le dije que si era sana y la escribí en la columna correspondiente.

Les pregunté a los alumnos si los desayunos que venden a la hora del recreo son comida chatarra o nutritiva. Ellos contestaron que nutritiva.

Luego como ya eran las 10:15 hs. los dejé que se comieran su lonche pero antes los pasé de 4 en 4 a lavarse las manos. El baño lo tenemos en el salón, así es en todos los salones del jardín de niños.

A las 10:30 hs. salieron al recreo. El lunes inició la venta de desayunos de este ciclo escolar y cada día un niño más compra aquí su desayuno.

Al entrar de recreo les presenté dos hojas: el dibujo de una lonchera saludable en una. El de comida nutritiva y chatarra en otra y fuimos viendo cada alimento para clasificarlo.

Los niños contestaron bien, les dije vamos a pintar nada más la comida sana y esa va a ir en su dibujo de la lonchera.

Repartí dibujos preguntándole a un niño de cada mesa cuántos niños había en su lugar y entonces cuántos dibujos necesitaba para repartir.

Los niños si sabían cuántos compañeros había y yo les entregaba los dibujos en su mano contándolos.

Iluminaron con interés los dibujos, pasé a sus lugares a escribirles sus nombres, algunos niños pintaron también la lonchera. Aquí eran las 11:45 hs.

Un alumno me pidió al entrar del recreo jugar con material de construcción y le dije que al terminar un trabajo que íbamos a hacer. Cuando terminó me recordó lo que hablamos y jugó también con otros niños.

Al verlos, otros niños se animaron a sacar figuras geométricas de plástico. Kevin clasificó de acuerdo a la forma de las figuras.

Mientras tanto yo les grapé las dos hojas con las que trabajaron y escribí la tarea en el pizarrón que se ubica en el exterior del salón:

Tarea:

Ayudar a recortar las ilustraciones de comida sana, de un dibujo que llevan y pegarla en la lonchera saludable. Traerla mañana con su nombre. Gracias.

También les dije a los niños la tarea y les repartí su trabajo.

Nos despedimos.

b) El mapa de clase

A partir del registro de la educadora se identificaron y describieron cinco etapas de clase, que se presentan a continuación.



1. Clase de educación física.

- Ejercicios de calentamiento.
- Juegos organizados:
 - Enanos y gigantes.
 - Pato, pato ganso.
 - La cucaracha.

Tiempo aproximado: 25:00 min.



Tiempo aproximado: 28:00 min.

2. Lectura de cuento.

- Lectura de un cuento por la educadora: La reunión de las frutas. Con presentación de textos e ilustraciones.
- Renarración a cargo de algunos alumnos.
- Cuestionamientos de la educadora en referencia al cuento.
- Presentación de conceptos:
Comida sana
Comida chatarra



Tiempo aproximado: 28:00 min. (antes de recreo) y 38 min. (después de recreo)

2. Clasificación de alimentos.

- Identificación de comida sana y chatarra en el contenido de las loncheras de los alumnos.
- Elaboración de dos listados de alimentos en el pizarrón.
- Consumo de alimentos, previo aseo de manos.
- Identificación de alimentos en material gráfico.



Tiempo aproximado: 15:00 min.

Tarea:

Ayudar a recortar las ilustraciones de comida sana, de un dibujo que llevan y pegarla en la lonchera saludable. Traerla mañana con su nombre. Gracias



Tiempo aproximado: 7:00 min.

A.E.: Identifica los productos que puede consumir como parte de una alimentación correcta.

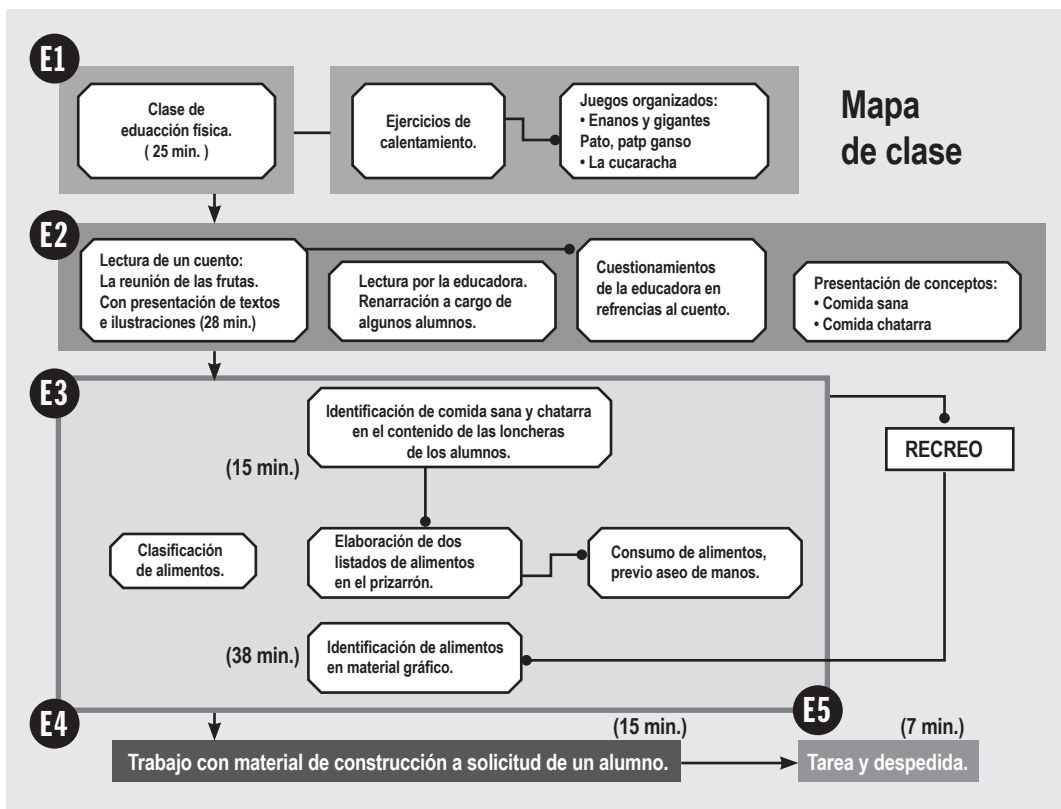
2. Trabajo con material de construcción

- Algunos alumnos trabajan con material de construcción, a solicitud de uno de los niños.

Tarea y despedida

- La educadora escribe la tarea en el pizarrón que se ubica en el exterior del salón y se las lee a los alumnos. Entrega a cada alumno su trabajo.
- Se despiden.

Las etapas identificadas permitieron la elaboración de un mapa, en donde se condensaban las actividades y secuencias de la clase.



c) Reflexiones de la educadora

La educadora revisa el mapa de clase, comenta acerca de las actividades realizadas y responde una serie de preguntas en relación a su quehacer docente. Son preguntas muy generales, que aumentan en complejidad pues se inicia con la recuperación de aspectos descriptivos, pero que llega a una autoevaluación. En ningún caso se indican comparaciones con el deber ser, lo establecido en el plan y programas de estudio.

A continuación se presenta el resultado de esta actividad.

I. Planeación

1.1 Describe cómo planeaste tu clase.

Preparé la clase en base a una competencia del campo formativo Desarrollo físico y salud. Las actividades realizadas este día ya las tenía planeadas, sólo que un día antes preparé la lectura de la reunión de las frutas porque me pareció que los niños se interesarían más con esta historia como actividad previa a la identificación de alimentos saludables a incluir en su lonchera.

Además algo diferente en este día fue que yo preparé la clase de educación física, sabía que el profesor estaría ocupado

en la evaluación de otros grupos.

1.2 Explica qué tan diferente resultó la clase de lo preparado.

Del campo formativo: Desarrollo físico y salud y el aspecto: Promoción de la salud, tomé en cuenta la competencia: “Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así

como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella”. De esta competencia elegí favorecer el aprendizaje esperado: “Identifica los productos que puede consumir como parte de una alimentación correcta” y las actividades planeadas para este día fueron las siguientes:

Miércoles 31 de Octubre
Educación Física.

- Leer el cuento: La reunión de las frutas.
- Solicitar a algunos niños que pasen al frente a contar el cuento.
- Pedir que revisen sus loncheras para identificar quiénes trajeron fruta y comentar.
- Comer zanahoria y manzana, previo aseo de sus manos.
- Entregar un dibujo con comida sana y comida chatarra, para clasificar e iluminar sólo la sana.
- Pintar un dibujo: La lonchera saludable.
- Recortar y pegar la comida sana, en la lonchera.

La clase fue muy parecida a lo planeado, únicamente que no hubo tiempo para la última actividad. La similitud se debe a que revisé con anticipación las actividades planeadas y los recursos que utilizaría.

2. Desempeño docente

2.1 Describe cómo observas tu desempeño como docente

Mantengo interacción con los alumnos acercándome a ellos en diferentes momentos de la práctica.

Tengo el propósito de que aprendan con las actividades realizadas.

Considero los tiempos para desarrollar las actividades planeadas.

Participo también mostrando mi lonche nutritivo, luego de que ellos revisan su lonchera.

Me faltó considerar la organización del grupo para que los niños pudieran observar mejor el cuento de las frutas pues muchos niños no alcanzaban a ver las imágenes que les mostré. Luego en la práctica

me doy cuenta de esto y pido que los niños pasen a mostrar a sus compañeros las ilustraciones de la historia y por último pego las hojas en el pizarrón.

2.2 Identifica aspectos que consideras sobresalientes de tus alumnos.

Muestran entusiasmo en los juegos de educación física.

Presentan interés en las diferentes actividades: al lavarse las manos, al revisar su lonchera y al iluminar los alimentos saludables. Algunos piden participar para contar la historia luego que les preguntó, ¿quienes quieren pasar al frente?

Dos niños piden jugar con material de construcción luego del recreo y acuerdo con ellos que después de hacer la actividad de la lonchera saludable: Durante 10 minutos construyen torres, se ayudan entre pares, otros niños clasifican figuras geométricas por forma y color.

2.3 Establece cuál fue la lógica del desarrollo de tu clase.

Inicié la mañana saludando a los niños y diciendo con aplausos sus nombres (en sílabas) para empezar un buen clima en el grupo, fijarme quienes asistieron y llevaron a cabo las actividades y para que identifiquen la segmentación de su nombre.

Seguí con la clase de educación física, para que estuvieran con energía al inicio del día.

Ya en el salón se sientan en mesas de cuatro niños. Ellos eligen a sus compañeros. Si durante la clase alguien empieza a distraer a su compañero lo cambio de lugar.

Me dirijo a los alumnos que levantan la mano para comentar, luego a los que están callados y a quienes estén distraídos

para que pongan atención. También enfatizo la respuesta correcta que uno de ellos presente, para que la escuchen los demás.

Es importante usar diversos materiales los concretos, dibujos, cuentos y actividades de movimiento, de atención, de juego para propiciar más interés en los niños.

Se utilizaron dibujos de comida saludable y de comida chatarra para que los niños identifiquen la saludable.

2.4 Establece si desarrollaste una clase típica.

Si es una clase típica mía. Lo diferente es que me encargué de la clase de educación física ya que además de que les gusta a los niños, en las clases anteriores estuvimos afirmando que el ejercicio es bueno para cuidar la salud.

3. Aspectos que influyen en el desarrollo de la clase

3.1 Cómo influyeron en tu práctica las características físicas del aula.

El espacio del aula es reducido para movernos con facilidad alumnos - educadora.

El tamaño es reducido para moverse con libertad, los equipos son de 4 niños y si se quiere organizar de menos niños es difícil porque no caben más mesas y el espacio se reduce aún más para moverse.

3.2 ¿Cómo influyó en tu clase el mobiliario escolar?

El mobiliario se halla en buenas condiciones (mesas y sillas), me falta un librero más funcional para la biblioteca, el pizarrón no está a la altura de los niños y solo pueden escribir en la parte más baja del mismo.

3.3 ¿Contaste con el equipo o material

necesario para la enseñanza?

Este ciclo escolar ya contamos con una computadora y cañón para el plantel. Nos falta contar con internet para hacer uso de videos didácticos. Se cuenta con material didáctico, la mayoría de los padres pagan las cuotas, hace falta realizar adecuaciones en mobiliario de acuerdo al tamaño del aula o ampliar los salones.

3.4 Explica cómo influyen las características de tus alumnos en el desarrollo de la clase

Hay muchos problemas familiares que afectan a los niños, tengo alumnos agresivos, alumnos que no respetan reglas de convivencia, los padres en su mayoría trabajan en maquiladora, les ayudan poco a los niños en tareas y también se ven poco favorecidos en aspectos de enseñanza del hogar, como lectura de cuentos, aprendizaje de colores, etc.

Se requiere trabajar en valores y llevaremos un libro de actividades dentro del jardín y también en la casa.

3.5 ¿Cuáles son las características de tu centro de trabajo?

Al contar con poco terreno los niños tienen espacios exteriores reducidos para jugar, sólo hay un resbaladero como juego en el patio y se satura a la hora del recreo.

Si contamos con un salón de biblioteca y a la vez funciona como salón de música dos veces a la semana.

3.6 ¿Cómo es el contexto en el que se desarrollan tus alumnos?

Por el entorno que rodea a los niños la mayoría de ellos tiene pocas aspiraciones cuando sean grandes pues mencionan que serán choferes, empleados de maquilado-

ra, bomberos o policías.

En la colonia hay mucha desintegración familiar, violencia, drogadicción, y pandillerismo.

Este entorno no favorece el desarrollo de los niños por lo que la escuela requiere ser un ambiente enriquecedor de experiencias para los alumnos.

Existen pocos casos de familias muy responsables en la educación de sus hijos.

4. Las actividades realizadas

4.1 ¿Qué actividad resultó de mayor interés para los alumnos?

La revisión de su lonchera y darse cuenta de clasificar alimentos saludables y comida chatarra, y la de iluminar solo alimentos saludables para el dibujo de la lonchera.

4.2 ¿Qué actividad resultó de menor interés?

Creo que el cuento porque no todos los niños lo apreciaron desde el inicio, por la organización del grupo.

4.3 ¿Qué se aprendió en esta clase?

Los niños aprendieron a identificar los alimentos que son convenientes para conservar la salud.

5. Autoevaluación de la práctica

5.1 ¿Cómo calificas tu desempeño en esta clase?

Me parece que mi desempeño fue bueno porque hay congruencia entre lo planeado y las actividades realizadas, aproveché la mañana de trabajo con actividades diversas y relacionadas al campo formativo del Desarrollo físico y salud, tuve cercanía con los niños estableciendo buena relación, hubo momentos de atención, de participa-

ción, de aprendizaje sobre comer alimentos saludables, lo que pretendía lograr en base al aprendizaje esperado.

Me faltó organizar el espacio para que todos los niños pudieran ver el cuento, pues inicié con la historia sin tomar en cuenta como estaban sentados los niños.

Siento que se da un buen ambiente de trabajo en el grupo sólo que en ocasiones requiero darle más importancia a que todos los niños respeten acuerdos y reglas pues hablan varios niños a la vez y no escuchan a los demás, lo que interfiere en el aprendizaje.

Resultados de la experiencia

El objetivo de la actividad era propiciar que la educadora iniciara un proceso de reflexión en torno a su práctica pedagógica a partir de su diario de trabajo y un mapa de clase. Es posible establecer que se logró un primer acercamiento de la docente a su registro de clase. El nivel de reflexión de la educadora acerca del contenido de su registro resultó básico. La educadora identificó aspectos favorables de su práctica, dentro de los cuales consideró; el uso del programa oficial para su planeación didáctica, el centrar la atención en sus alumnos (intereses, demandas, interacciones, actitudes, distribución de espacios, presentación de materiales). También mencionó aspectos desfavorables, entre los cuales incluye características del contexto extraescolar (violencia, drogadicción y pandillerismo) en el que se desenvuelven sus alumnos y las carac-

terísticas de sus familias (con poco apoyo en el ámbito académico). Un aspecto relevante fue el establecimiento de posibilidades de mejorar su práctica, asociadas a la revisión de medios para la enseñanza y formas de interacción y comunicación con sus alumnos. Estas reflexiones incipientes, se pueden explicar a partir de la falta de experiencia al realizar este tipo de actividades, asociada a la funcionalidad administrativa atribuida al diario y el concepto estático de diario al observarlo como un registro acumulativo.

Además se abrieron nuevas expectativas en relación al diario, más allá del cumplimiento normativo de su redacción. La elaboración del mapa de clase le aportó a la educadora la posibilidad de identificar una secuencia de las actividades realizadas durante su jornada escolar y la posibilidad de observar su clase de manera global. Al observar el mapa ella enfatizó el valor que se le estaba dando a su práctica con esta actividad, -Esto es algo inusual-comentó, pues había llegado a elaborar registros de clase de manera rutinaria, sin un propósito y con la finalidad principal de entregarlo semanalmente a la directora de la escuela para que marcara que había cumplido con ese requerimiento. Esta propuesta de análisis de hecho animó a la educadora a revisar algunos aspectos de su práctica a partir de los cuestionamientos generales que se le presentaron, incluso fuera del horario de clases y a interesarse en la elaboración de mapas de clase.

Observaciones finales.

Hace más de 10 años que se implementó el uso del diario de trabajo en el nivel de preescolar. Seguramente las estrategias y motivaciones para que las educadoras realicen registros de su quehacer docente han sido múltiples y han cambiado con el tiempo, de acuerdo al programa educativo en turno, a las autoridades educativas, a los enfoques de grupos de asesoría pedagógica. Lo cierto es que en la experiencia realizada se encontró la necesidad de iniciar con un proceso de reconceptualización del diario de trabajo. El principal obstáculo para aplicar esta sencilla experiencia, fue crear confianza en la educadora para que posibilitara el acceso a su aula, a su planeación, a algo que ella consideraba tan personal como su diario. La razón era el temor a ser evaluada de acuerdo a los lineamientos curriculares o derivados de la teoría pedagógica. Esto lleva a realizar a nivel macro (sistema educativo estatal)

una revisión de los procesos de hetero y autoformación en los que participan los docentes, pues al parecer los primeros parecen tener primacía, en detrimento de prácticas de autoreflexión de la práctica.

También es preciso identificar diferentes niveles de análisis, desde la experiencia con educadoras con diversos acercamientos al diario de trabajo, para establecer estrategias diferenciadas que generen prácticas de reflexión acerca de la práctica docente propia. No se llega a enfoques reflexivos críticos de manera directa, ni con procedimientos únicos.

El detonar el uso del diario por externos puede ser una opción inicial, pero no es la más idónea. Es necesario continuar explorando diferentes alternativas para lograr procesos de reflexión y cambio de la propia práctica y que sean las mismas educadoras quienes lleguen a revisar con pares académicos o en colectivos más amplios, las posibilidades de crear y explorar opciones de análisis de su práctica.

Referencias Bibliográficas

- Abio, G. (2013). Incidentes críticos (significativos) y rejillas de observación como apoyo para la observación de clases y reflexión de profesores de lengua española en formación. Consultado en: https://www.researchgate.net/publication/258048300_Incidentes_criticos_significativos_y_rejillas_de_observacion_como_apoyo_para_la_observacion_de_clases_y_reflexion_de_profesores_de_lengua_espanola_en_formacion
- Allen, D. (2000). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes. México: Paidós.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. & Sabelli, M.J. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Argentina: Paidós.
- Colestock, A. & Sherin, M. G. (2009). Teachers' sense-making while watching video of mathematics instruction. Consultado en: [file:///C:/Users/Bruno/Downloads/ColestockSherin\(2009\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Bruno/Downloads/ColestockSherin(2009)%20(2).pdf)
- Contreras, J. (1999). La autonomía del profesorado. España, Morata.
- Danielson, Ch. & McGreal, T. (2000). Teacher evaluation. To enhance professional practice. Estados Unidos: ASCD.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Argentina: Paidós.
- García, E. (2007). El diario de trabajo de la asesora técnico pedagógica. Manuscrito inédito.
- García, E. (2013). Las educadoras: profesionistas reflexivas en un contexto de cambio. Manuscrito en preparación.
- Loera, A. (2006). La práctica pedagógica videograbada. México: Universidad Pedagógica Nacional/Mátextos.
- Lyons, N. (2000). El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente. Argentina: Amorrortu.
- Martin-Kniep, G. (2001). Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos. La sabiduría de la práctica. México: Editorial Paidós.
- Monereo, C. (2011). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. Revista Iberoamericana de Educación. No. 52. Consultado en: <file:///C:/Users/Bruno/Downloads/rie52a08.pdf>
- Navia, C. (2006). Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa. México: Pomares
- Pérez Gómez, A. & Gimeno Sacristán, J. (1999). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. España: Graó/Colofón.
- Rivera, A. (2007). Evaluación de la práctica pedagógica a través del video. México: Universidad Pedagógica Nacional/Más textos.
- Secretaría de Educación Pública (2004). Programa de educación preescolar. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programas de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (2015). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. México: SEP.
- Sagor, R. (2003). Investigación cooperativa para la acción en el cambio educativo. En Hargreaves, A. (comp.) Replantear el cambio educativo un enfoque renovador. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zabalza, M. (2004) Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. España: Narcea.

**La investigación-acción
en la formación de educadoras:
El caso de la Normal
"Ricardo Flores Magón"**

Patricia Guadalupe **Chávez Flotte** ¹⁰
Aldo **Sáenz Flores** ¹¹

¹⁰ Docente investigadora de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" de Cd. Saucillo, Chih.

¹¹ Docente investigador de la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" de Cd. Saucillo, Chih.

El presente texto muestra nuestra experiencia en el empleo de la investigación-acción como referente para una continua mejora en el trabajo docente en el nivel superior. Destacamos la participación del docente-tutor para hacer más eficiente la formación profesional de docentes y así poder contribuir al logro de las competencias profesionales. El contar con un equipo interdisciplinario permite la mejora continua en la formación docente.

A lo largo de la experiencia en la formación profesional a nivel superior, identificada en México como el nivel de Normal, nos preguntamos: ¿Por qué los maestros en formación adoptan pautas de trabajo docente de sus maestros de la niñez? ¿Por qué no impacta de manera sustantiva la formación teórica en la toma de decisiones en el trabajo en las aulas? Estas y otras interrogantes fueron una constante en el trabajo cotidiano. No importaba los cambios que se realizara o la mejoras en la participación, finalmente era poco lo que lograba.

Conforme se va uno preparando y ac-

tualizando profesionalmente surge la intención de innovar en los grupos de clases; nosotros, como educadores del jardín de niños no podíamos desprendernos de nuestra herencia de la infancia, como nuestros estudiantes; sin embargo, fue hasta mayo del 2014 en una visita a la Universidad de San Francisco California en E.U.A., cuando tuvimos la oportunidad de compartir experiencias sobre la investigación-acción con un grupo de maestros coordinados por la Dra. Mina Kim y el Dr. Daniel Meier donde reconocimos la operativización de esta metodología, así como la del diario de trabajo, como una herramienta para lograr su efectividad.

Ya en México, en nuestra Escuela Normal, hubo necesidad de crear un plan de acción, éste empezó con la definición de un grupo de aprendizaje, eran 11 alumnas, que ahora serían nuestro grupo de aprendizaje, ellas cursaban el último grado de formación profesional, ellas fueron ubicadas en jardines de niños rurales para realizar su servicio social-profesional.

La primera vez que nos vimos les preguntamos: ¿cuál es la función de la escue-

la?, ellas dieron una lista de funciones; la siguiente pregunta fue: ¿qué necesitan para cumplir con esa función que ustedes identifican?, las respuestas se hicieron esperar, el silencio se apoderó de aquella aula; finalmente una de ellas dijo, conocer a los niños de mi grupo; ya me había preocupado, pues pensé que había echado a perder nuestro primer encuentro, pues nosotros cubriríamos dos funciones, ser sus asesores de grupo y sus tutores. Doble responsabilidad.

Después de esta participación que rompió el silencio, vinieron una lista de conceptos, habilidades, herramientas que las estudiantes identificaban como necesarias para poder realizar su trabajo docente con niños del nivel preescolar. Entre las cosas aparecía una metodología que les permitiera orientar el pensamiento científico, la evaluación de las competencias infantiles, la sistematización de la información obtenida de su experiencia con los niños, entre otras.

Nuestra siguiente tarea fue organizar esa lista de necesidades, pero yo también requería de apoyo y recurrí al Cuerpo Académico (grupo de maestros investigadores con una temática específica) en el que participamos, les planteé mi inquietud, en ese encuentro conformamos lo que le llamamos “equipo interdisciplinario”, nuestra función sería orientar la participación que como asesores -tutores desempeñábamos, pues era conveniente respaldar teórica y físicamente el trabajo.

Fue así como decidimos elaborar un Plan de Acción, se elaboró un diagnósti-

co de la comunidad de aprendizaje sobre el nivel de logro de los rasgos del perfil de egreso que señala el Plan de Estudios 1996 de la Licenciatura en Educación Preescolar del nivel Normal. El diagnóstico se realizó a partir de una autoevaluación realizada por las estudiantes. Esta acción permitió reafirmar las necesidades que ellas habían enlistado en el primer encuentro que tuvieron con nosotros.

Se programaron visitas a las escuelas infantiles donde estaban trabajando las estudiantes de la Escuela Normal, las visitas se realizaban por lo menos cada quince días con cada estudiante, esto es, se programaba una alumna por día, con un horario de 8:30-13:30 hrs. Durante nuestra estancia en los grupos tomamos notas de lo que hacían las maestras en formación, los interrogatorios e interacciones con los niños, a la titular del grupo y los padres de familia. Estas notas iban acompañadas de fotografías, eso nos permitió tener claridad y precisión del hecho educativo.

Ya con el equipo interdisciplinario, analizamos las intervenciones, considerando tres categorías para el análisis: la educadora, los niños y los padres de familia.

Entre las cosas que encontramos resalta la poca claridad al momento de dar a conocer las tareas a realizar, las consignas no eran precisas, por lo que los niños y niñas del jardín de infantes no podían atender de manera precisa las indicaciones dadas.

Otra cosa que encontramos fue que la planeación de las estudiantes contaba con una serie de indicadores que mostraba claro dominio del Programa de Estudios del Nivel Preescolar, sin embargo al aplicar lo planeado había poca o nula relación. Esto no nos quedaba muy claro, por lo que fue necesario asistir nuevamente a los jardines de niños a observar el ejercicio docente de las estudiantes. Para esta visita ya contábamos con una guía de observación con aquellos aspectos en los cuales había que fijar la mirada, como: la forma en que introducían al tema, cómo daban a conocer el o los propósitos de la actividad, cómo promovían el logro de las competencias y cómo las evaluaban.

Paralelo a las visitas a las escuelas del nivel preescolar se llevaron a cabo varias reuniones con el grupo de aprendizaje, ahí las estudiantes señalaban cuáles eran sus logros, cómo se sentían, qué les faltaba, entre otras cosas. Con estas reuniones se logró que las futuras educadoras se visualizaran desde el punto de vista humano-profesional, lo que significaba que podían equivocarse y volverlo a intentar, el considerar la teoría como un referente para la implementación de cambios en su trabajo diario; así como atreverse a innovar. Este último aspecto fue el más difícil de lograr, pues recordemos que existía o prevalecía una práctica sustentada en la herencia vida, en “enseñar como yo aprendí”.

Cuando se hicieron los intercambios de opiniones sobre lo que cada una hacía, ellas pudieron ratificar su práctica

docente o enmendarla de manera oportuna; esta acción se volvió una constante en cada una de las reuniones. Para dejar evidencia de la evolución profesional se hicieron relatorías de las pláticas.

De regreso con el equipo interdisciplinario analizamos los comentarios vertidos por las estudiantes y pudimos identificar algunos patrones recurrentes: ahora fundamentaban lo que decía o hacían en los grupos de preescolar, por ejemplo: el Programa de Estudios señala que debe haber una secuencia didáctica, en nuestro caso la hicimos tomando en cuenta.... Se generó un clima de compañerismo que permitió que se cuestionaran de manera directa sobre lo que hacían.

Otra acción que se implementó con el grupo de aprendizaje fue la asistencia a eventos locales como conferencias, talleres, mesas redondas. Esto se hizo con la intención de que las estudiantes reconocieran otras formas de intervención docente, por supuesto que seleccionamos las más exitosas o profesionales.

Hubo necesidad de evaluar el Plan de Acción, dónde íbamos, qué faltaba, qué habíamos logrado. El equipo interdisciplinario daba su dictamen a partir de las evidencias que se mostraba, algunas eran de avance y otras daban cuenta de un proceso más lento en el logro de la meta: cumplir con la función de la escuela.

Después de evaluar lo construido se reorientó el plan original, ahora, ya sa-

bíamos qué necesitaba cada una, por lo que se implementaron pláticas de manera individual con las estudiantes, esto formó parte del trabajo de tutoría. En las citas se procuraba escuchar a las estudiantes sobre sus fortalezas, debilidades y retos profesionales. Cuando se hablaba de fortalezas, algunas de las estudiantes indicaban la planeación, entre las debilidades la evaluación y los retos eran enmarcados en las formas de dar a conocer las consignas para el trabajo. Estas temáticas seguían apareciendo como en el principio, a pesar que ya teníamos dos meses de trabajar en el asunto. Fue ahí cuando nos dimos cuenta que las estudiantes normalistas necesitaban verse, esto significaba que debería reconocer las notas que se hacían cuando las visitábamos, así como el contenido de las relatorías. La tarea se realizó, se les entregó a las estudiantes una serie de notas tomadas en la visita a los jardines de niños así como de las relatorías.

Cuando ellas las leyeron les pedimos que señalaran o marcaran las fortalezas, debilidades y aquellas situaciones que pudieran aparecer como retos. Este ejercicio

nos llevó casi seis horas, fue extenuante, sin embargo concluyeron que habían avanzado, ahora cada estudiante tenía claro su propio panorama, se alegraron al ver las notas donde daba cuenta de cómo daban indicaciones, de cómo eran atendidas por los niños y sobretodo, de cómo la evaluación que implementaban daba cuenta clara sobre lo que hacían y podían hacer sus alumnos.

Como maestros del nivel superior aprendimos que es muy importante contar con un equipo interdisciplinario, donde se converse, analice, critique y mejore lo que hace cada uno de los maestros. También pude resaltar la necesidad de orientar la formación profesional a partir de las necesidades reales de sus participantes, considerar los avances propios así como sus debilidades; pero no basta con que el maestro lo identifique, es conveniente para el éxito que los participantes se “vean” a través de las notas que se toman en su práctica docente; por ello les compartimos que cuando se escucha, observa y actúa, podemos decir hasta entonces, que hemos cambiado la práctica docente.

