

**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 prevalecía 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 guío, 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.

