

**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 currículo 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 currículo 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
- Buyse, 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.