

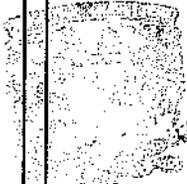
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA



LA INICIACION AL TRABAJO ESCOLAR EN EL AMBITO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A:

AURORA CONSUELO DE LA SOLEDAD HERNANDEZ HERNANDEZ



DIRECTORA DE LA TESIS:
DOCTORA EDITH CHEHAYBAR Y KURI

CIUDAD UNIVERSITARIA, MAYO DE 2005

m 344114



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Atender a la Unidad Especial de Bibliotecas de la
UNAM y facilitar el acceso físico e impreso al
contenido de su trabajo reseccional.

NOMBRE: Hernandez Hernandez
Aurora Consuelo de la Soledad

FECHA: 13 mayo 2005

FIRMA: [Firma manuscrita]

Al caminar,
abres y creas el cauce del río
por cuya corriente
tus descendientes entrarán y fluirán.

Nikos Kazantzakiz.

A mi familia con amor y gratitud:

Ricardo Hernández Vallados

Aurora Hernández Mier

Marisol Palma Hernández

Al caminar,
abres y creas el cauce del río
por cuya corriente
tus descendientes entrarán y fluirán.

Nikos Kazantzakiz.

A mi familia con amor y gratitud:

Ricardo Hernández Vallados

Aurora Hernández Mier

Marisol Palma Hernández

...la majestad de las ciencias
y la pureza de los sentimientos
son venerables por sí mismos..

Anónimo

A través de mi vida estudiantil y laboral he tenido la fortuna de haber tenido cerca a seres maravillosos que me han orientado y brindado su mano amiga a quienes deseo expresar mi más profundo agradecimiento:

A todos mis maestros y maestras por su entregar sus enseñanzas,

A los amigos y amigas que en su acompañar han brindado su mano siempre dispuesta para dar apoyo.

A los compañeros y compañeras de trabajo que compartieron su tiempo y disposición.

A los alumnos y las alumnas, ya sean niños, jóvenes y adultos que con su sabiduría encauzaron mi ser docente.

Muy especialmente deseo expresar mi estima y gratitud a la Doctora Edith Chehaybar y Kuri por su dirección y apoyo para la realización de este trabajo y a Araceli Jiménez por las sugerencias que orientaron su elaboración.

Así también a Margarita Medina, Raúl Castellanos Hernández, Joel Cortés Valadés, Cecilia Pico Contreras, Luz María Gómez Pezuela y Margarita Reyes Sales por brindarme la oportunidad de participar en sus espacios laborales y ser una guía en el desempeño de mi profesión.

**“Si algo debe distinguir la profesión docente
es su estado de apertura permanente
para el aprendizaje continuo.
La docencia no es un estado al que se llega
sino un camino que se hace.”**

José Álvarez M.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1. LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR	8
1.1 La formación de docentes del nivel preescolar	13
1.2 El perfil del egresado	16
1.3 El plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar	20
1.4 El mapa curricular	23
1.5 El área de acercamiento a la práctica escolar	27
CAPÍTULO 2. EL PROYECTO CURRICULAR O DE ENSEÑANZA DEL ÁREA DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA ESCOLAR.	31
2.1 El desarrollo curricular de las asignaturas que inician al área de acercamiento a la práctica escolar	37
2.2 La propuesta de estrategias que guían la intervención docente.	42
2.2.1 El papel de la investigación en la formación docente	44
2.2.2 El papel de la mediación como estrategia de intervención docente.	46
2.2.3 El papel de la práctica reflexiva en el docente.	48
2.2.4 El papel de la creatividad en la formación docente	51
2.2.5 El papel del aprendizaje grupal en la formación docente	53
CAPÍTULO 3. EL DESARROLLO PROGRAMÁTICO EN LOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN DOCENTE	57
3.1 La organización de las estrategias de trabajo en el aula.	61
3.1.1 Las acciones preparatorias para el abordaje de los contenidos	62
3.2 La organización de las estrategias de enseñanza de la asignatura Escuela y Contexto Social	68
3.2.1 Las acciones para abordar el Bloque I: La vida en la escuela y su entorno.	70
3.2.2 Las acciones para abordar el Bloque II: La organización del trabajo en el jardín de niños	72
3.2.3 Las acciones para abordar el Bloque III: Las relaciones entre los padres de familia y el jardín de niños	74

3.3 La organización de las estrategias de enseñanza de la asignatura Iniciación al Trabajo Escolar.	77
3.3.1 Las acciones para abordar el Bloque I: El trabajo de la educadora en el aula y en el jardín de niños.	78
3.3.2 Las acciones para abordar el Bloque II: La organización del trabajo en el aula y la planeación didáctica.	81
CAPÍTULO 4. CONSIDERACIONES CON RELACIÓN A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y SUS RESULTADOS	86
4.1 Los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje en la preparación para el trabajo escolar de la futura educadora.	90
4.1.1 La evaluación del curso Escuela y Contexto Social.	91
4.1.2 La evaluación del curso Iniciación al Trabajo Escolar	95
4.2 El análisis de la práctica y del desarrollo profesional.	99
4.3 El constituirse como un profesional reflexivo	102
REFLEXIONES FINALES	105
BIBLIOGRAFÍA	110
ANEXO 1	114

INTRODUCCIÓN

A través del tiempo la formación de los futuros maestros ha sido considerada un tema de interés ya que la función del docente como agente social repercute en la estructura del desarrollo cultural, social y económico de un país. Es por ello que históricamente se ha observado una preocupación continua por lo relacionado con la profesión docente, la formación del profesorado y su desarrollo profesional; en la actualidad cobra mayor importancia pues vivimos una época en la que se cuestiona la eficacia de la educación, de tal manera que las instituciones de todos los niveles educativos se han avocado a su análisis y a la propuesta de alternativas que pedagógicamente lleven a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje que llevamos a cabo en nuestras escuelas.

Si bien el interés primordial de la enseñanza se había centrado en la educación básica que abarcaba los niveles de primaria y secundaria, la trayectoria histórica de la educación preescolar ha permitido exponer las variables y hechos que han ido configurando este nivel hasta ser inscrito en el sistema educativo como parte de la educación básica. La formación de los profesionales en este rubro, específicamente en preescolar y primaria, responde a una propuesta curricular orientada al desarrollo de habilidades intelectuales fundamentales para la profesión, al dominio de los contenidos de enseñanza del nivel en el que se desempeñarán, a adquirir de las competencias didácticas propias del trabajo frente a grupo, a asumir una identidad profesional y a tener la capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de su entorno.

La función del profesorado responsable de dicha formación, requiere de considerar estos aspectos con la idea de guiar al futuro educador infantil con una formación sólida del campo preescolar, con la capacidad no solo de elaborar y realizar la acción educativa con corrección, pulcritud y eficacia, sino también con un conocimiento profundo y científico que le permita ser capaz de estudiar desde diversas perspectivas el porqué y para qué de la misma. Así también precisa de

analizar los conceptos y lineamientos señalados en los planes de estudios para dar respuesta a las características que se esperan de los futuros docentes con relación a las necesidades propias de su formación en un mundo en el que predomina la diversidad.

El eje vertebrador del proyecto educativo de la institución escolar gira en torno al currículum y los profesores requerimos, en nuestra acción docente, remitirnos a la propuesta curricular que determina la Secretaría de Educación Pública (SEP) para ceñirnos a ella. Ya en la práctica, considero que tenemos el compromiso de analizar los conceptos básicos que la sustentan para buscar estrategias didácticas, seleccionar apoyos bibliográficos y proponer formas de evaluación que se ajusten a las necesidades propias del contexto en el que participamos, sin olvidar que estamos inmersos en una sociedad en la que lo que predomina es el cambio. Para ajustarnos a la propuesta de la SEP, es necesario un aparente distanciamiento que permita el establecimiento de un proceso dinámico para superar los componentes técnicos y operativos impuestos, lo que lleva a considerar a la práctica de la enseñanza como una profesión dinámica

La formación de docentes puede concebirse como un objeto de conocimiento que permanentemente está en proceso de construcción, y se cristaliza en las relaciones e interacciones que se establecen en el proceso educativo al tomar en cuenta las situaciones complejas que enfrenta la práctica docente y que se traducen en cuestionamientos que llevan a un constante análisis de la tarea docente, entre éstos surgen preguntas con relación a: ¿Cómo sentar las bases para iniciar a las futuras educadoras en el trabajo docente? ¿Cómo concretar aquellas carencias de los planes y programas que son necesarias en la formación del alumnado? ¿De qué manera brindar los apoyos necesarios para responder a las características e intereses del alumnado? ¿Cuáles son los criterios de evaluación más pertinentes? ¿Qué posibilidades existen de actuar de una manera innovadora?, entre otras.

La revisión del trabajo cotidiano me lleva a considerar relevante la formación para el ejercicio de la docencia durante la primera etapa de la formación de maestras del nivel preescolar ya que en ella se sientan las bases de su profesión. El propósito de este trabajo parte del poder analizar las concepciones, propósitos y necesidades en esta etapa, y que se conviertan en un punto de partida para la propuesta de estrategias de intervención docente que favorezcan las acciones para la enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula y puedan trascender a las acciones que también realizarán los estudiantes a lo largo de su formación docente.

En el primer capítulo, se presentan las características generales del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999, sus tendencias de formación sustentadas en el modelo de educación basado en las competencias que caracterizarán a las futuras educadoras, los rasgos que guían el trabajo académico del personal docente que participa en la impartición de las asignaturas y ubico dentro del mapa curricular la manera como se organizan los espacios curriculares y áreas de formación.

El segundo capítulo, se centra en el área de acercamiento a la práctica escolar como el espacio de conocimiento de las condiciones reales del trabajo en las instituciones educativas preescolares y su estructura organizativa, así también se presenta el planteamiento de los aspectos que, a mi consideración, orientan la participación del formador de docentes para la propuesta de estrategias de intervención, que favorezcan el diseño y desarrollo de su función como un docente investigador, reflexivo, creativo y mediador.

En el tercer capítulo, se presenta la aplicación de las estrategias de intervención, a partir de la propuesta del plan de estudios en los dos primeros semestres de la formación docente de las maestras de jardines de niños, en las asignaturas de Escuela y Contexto Social (primer semestre) e Iniciación al Trabajo Escolar (segundo semestre), sus contenidos y la búsqueda de estrategias de intervención

docente que sean significativas y relevantes para el proceso enseñanza-aprendizaje, y el conocimiento del trabajo docente en las instituciones de educación preescolar.

Por último, se presentan algunas consideraciones con relación a la formación y el desarrollo profesional del profesorado en su intervención docente, los resultados a los que se llega mediante la evaluación en una perspectiva cualitativa que supone su incorporación en todo el proceso de desarrollo del currículum, así también la reflexión docente como un elemento que contribuye al desarrollo profesional y a mejorar permanentemente la propuesta inicial.

CAPITULO 1

1. LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

A partir de 1983 el Estado Mexicano ha impulsado una política de modernización que ha tenido como consecuencia, para la formación de maestros, que en los planes de estudios de las escuelas normales hayan surgido grandes modificaciones. La primera transformación implicó la idea de fortalecer a las instituciones de formación docente al otorgarle el nivel de educación superior cambiando así su concepción tradicional.

El nuevo currículum para la formación docente, al que se le otorgó el nivel de licenciatura, mostró un gran avance en términos de la profesionalización del magisterio y abrió nuevas perspectivas; así también creó nuevas expectativas en docentes y alumnos, generó la preocupación por interpretar el nuevo plan de estudios y por responder a los requerimientos de un enfoque curricular que subrayó los conceptos de laboratorio de docencia, práctica social y práctica educativa, la investigación como medio de aprendizaje y el trabajo interdisciplinario de las academias; además, dio importancia a los contenidos teóricos a fin de dotar a los estudiantes de elementos que les permitieran incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente, así también se centró en la concepción del maestro-investigador con el propósito de que a través de su acción pudiera contribuir a la elaboración de propuestas tendientes a resolver los problemas más relevantes de la educación básica.

Del estudio sobre la operación de los planes de estudio instrumentados en 1983 y 1984, realizado por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (SEP 1996: pp. 11-15) se manifestaron algunas dificultades en su incorporación al nivel de educación superior, entre las que señala están: Una considerable cantidad de alumnos que ingresaron al Subsistema de Educación Normal originalmente deseaban estudiar otra carrera de tipo superior y ésta fue una segunda opción; si bien hubo innovaciones en el diseño curricular, se presentaron problemas para operarlo ante la necesidad de

hacer modificaciones a la actividad académica que tradicionalmente se tenía en las escuelas normales; la sobrecarga de espacios curriculares del nuevo plan de estudios se vio agudizada en los dos últimos semestres; se dio énfasis al estudio de disciplinas teóricas; la vinculación de la investigación a la docencia y la formación de un docente investigador se prestó a interpretaciones divergentes al no tenerse la definición explícita del perfil de desempeño docente que se esperaba alcanzar.

Hacia 1996 el *Programa de desarrollo educativo 1995-2000* señaló como un propósito prioritario la puesta en marcha de un programa para la transformación y fortalecimiento académicos de las escuelas normales a través de la reforma de los planes y programas de estudio para la formación inicial de los profesores de educación básica. Lo señala así mediante las siguientes líneas de acción:

- Actualización de los contenidos, planes y programas de estudio.
- Mejoramiento de los materiales didácticos.
- Valoración social del maestro.
- Formación y actualización magisterial.
- Evaluación sistemática del desempeño escolar
- La investigación como base para el conocimiento de la realidad educativa (Poder Ejecutivo Nacional 1996)

A partir de esta propuesta surge como tarea prioritaria el reformar los planes y programas de estudio para la formación de los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, todos ellos insertos en el ámbito de la educación básica y derivados de una serie de planeamientos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, políticos y sociales que históricamente han sentado las bases para configurarlos. Dicha reforma se justifica por un lado en el reconocimiento de los límites del plan 1984, los cambios a los Planes y Programas para la Educación Básica, así como a las habilidades y competencias profesionales que requerirá el maestro del siglo XXI para desenvolverse en una sociedad de profundas transformaciones y grandes necesidades.

Como parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales desarrollado por la Secretaría de Educación Pública y como producto de un proceso de consultas y aportaciones de maestros, de especialistas y de autoridades educativas surge el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria cuya aplicación se inició en el ciclo escolar 1997-1998 de acuerdo a las disposiciones de la Ley General de Educación vigente en todos los planteles públicos y privados que ofrecen la formación inicial de maestros de este nivel.

Para implantar este programa se conformaron cuatro líneas principales de trabajo que comprendieron: La transformación curricular, la actualización y el perfeccionamiento del personal docente de las escuelas normales, la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, y el mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

Así mismo el proceso de consulta también se amplió en el campo de la educación preescolar por lo que fue convocada la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños para la elaboración de una propuesta curricular, sin embargo la institución responsable de su propuesta y elaboración prefirió tomar como base el modelo del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria; y como producto de la siguiente etapa del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, se presentó el nuevo Plan de Estudios para la formación inicial de Maestras y Maestros de Educación Preescolar cuya aplicación se inició en el ciclo escolar 1999-2000.

Entre las innovaciones en el nuevo plan de estudios se presentan cambios en el enfoque y contenidos de campos específicos del conocimiento en los que se enfatiza una formación centrada en el conocimiento y comprensión de los procesos del desarrollo infantil, la importancia de estimular el desarrollo de las

capacidades de pensamiento del niño, de sus posibilidades de expresión y de la aplicación creativa de lo que aprende; las características del trabajo de las educadoras y la dinámica cotidiana de la tarea educativa.

En la etapa de implantación y puesta en marcha del nuevo plan de estudios se realizaron reuniones de trabajo para dar a conocer a los profesores los enfoques, contenidos y propuestas didácticas de los programas correspondientes a los diversos espacios curriculares y hacer entrega de la antología de lecturas respectivas. El tiempo dedicado a la capacitación fue breve y queda a los profesores responsables de cada asignatura el compromiso de analizar los conceptos básicos que la respaldan, experimentar la propuesta y proponer estrategias didácticas que den respuesta a las necesidades de formación de los futuros docentes. Considero que esta nueva propuesta deja de lado aspectos relevantes, algunos de ellos aportados por el plan 1984, necesarios de rescatar y me permito plantearlos en el capítulo 2.

1.1 La formación de docentes del nivel preescolar

La formación de licenciados en educación preescolar asume una doble perspectiva al considerar al docente en su etapa de formación inicial y al niño de tres a seis años de edad. En este sentido, el plan de estudios se plantea a través de la construcción del campo de estudio de la educación preescolar, recuperando los saberes y las experiencias que le brinda el acercamiento a la realidad educativa, de tal manera que le posibilite intervenir propositivamente en las instituciones de dicho nivel con la intención de contribuir a favorecer el desarrollo integral del niño.

Hablar del proceso de formación de una persona, lleva a la idea del desarrollo de sus potencialidades, en opinión de Ferry (1990: p. 43) “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”. En el caso particular de la formación docente se rescata la idea de Marcelo (1989: p. 30), quien la define como:

El proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyen al desarrollo de su competencia profesional.

Lo que lleva a la idea de la preparación y el compromiso que se asumen para integrarse a la tarea de educar.

La formación docente que realizan las escuelas normales tanto públicas como privadas, además de validar los contenidos académicos, considera la historia personal, escolar y los proyectos que surgen de la propia necesidad y deseos de ser docente de los aspirantes a cursar esta carrera, así también busca asegurar la identidad profesional: cultura institucional y modelo de ser docente, es decir, ser un educador que trabaja en el sistema escolar para un nivel determinado.

Históricamente el sentido general del nivel se ha vinculado a las necesidades y prioridades de la realidad y la política educativa cuyas tendencias son:

- Formar docentes para satisfacer la demanda de atención educativa a niños preescolares
- Formar docentes conscientes de su realidad, con pleno conocimiento de la historicidad de su tarea como maestro y como ser humano
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación básica a través de la profesionalización de la docencia
- Ejercer la función docente con un sentido creativo que contribuya a compensar el impacto de la desigualdad social
- Formar docentes que contribuyan a la construcción de proyectos educativos que valoren y recuperen los saberes y problemáticas de su localidad y del país.
- Entender que la formación del maestro debe ser permanente y acorde a situaciones de los cambios sociales.
- Las escuelas normales han sido depositarias de la formación inicial de docentes y durante esta etapa se brindan las bases para el ejercicio profesional, al concluir sus estudios cada uno de sus egresados contará con las habilidades, los conocimientos, las actitudes y los valores necesarios para su desempeño. (SEP, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, 1998: p.18)

Dentro de la educación básica los nuevos planes y programas de estudios se han centrado en definir los rasgos de sus egresados basándose en necesidades de conocimiento, competencias y valores deseables con la intención que el educando obtenga aptitudes y actitudes socialmente deseables y útiles para su desenvolvimiento personal, así como para su desempeño ante situaciones específicas.

De lo anterior surge la necesidad de definir la concepción de competencia como:

La relación *holística o integrada*, en la cual toda competencia se plantea como un complejo estructurado de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y habilidades), requeridos para interpretar situaciones específicas y desempeñarse en ellas de manera inteligente... Así mismo posibilita, cierta variedad y enlace en la sucesión de acciones intencionales simultáneas, tomando en cuenta desde luego el contexto y la cultura del lugar de trabajo en el que se genera este proceso. (Rojas Moreno. 2002: pp. 47-48)

Esta propuesta centrada en las competencias que caracterizarán a los futuros maestros implica un cambio en el sentido de replantear las estrategias pedagógicas que los formadores de docentes habíamos desarrollado, para ahora buscar el logro de propósitos muy concretos centrados en la idea de utilidad social, de capacidad disponible para el desempeño profesional y de desarrollo personal. Es necesario no perder de vista que al hablar de formación se debe de concebir un proceso y se debe de considerar de forma permanente. De tal manera que durante la etapa escolar se pretenda responder a las necesidades del individuo, contribuir a su beneficio personal y sobre todo, se le abra un espacio propicio para entender que al concluir esta etapa inicial, pueda valerse de los recursos que le proporcionó la institución para desarrollarse en el campo laboral de manera profesional y le dé continuidad adoptando la idea de formación permanente.

1.2 El perfil del egresado

Si bien la formación inicial de los docentes comienza en la escuela normal cuando los aspirantes ingresan con la intención de prepararse para ejercer una profesión, en este caso la de maestra¹ de educación preescolar, en la realidad durante este inicio la estudiante se encuentra en una confrontación entre su proyecto individual, en el que en ocasiones se relaciona con la idea de una profesión llena de juegos y actividades manuales, y su enfrentamiento ante un currículum que cuenta con la complejidad propia del nivel educativo y que busca un equilibrio entre la teoría y la práctica.

El Plan de Estudios 1999 (pp. 10-13), señala que al concluir sus estudios los alumnos habrán obtenido las competencias que define el perfil de egreso, las cuales están agrupadas en cinco grandes campos:

- **Habilidades intelectuales específicas:** Aquellas relacionadas con las capacidades para la comprensión de la lectura, la expresión oral y escrita, la solución de problemas, las capacidades propias de la investigación científica y el uso de la información.
- **Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar:** Con la intención de conocer el desarrollo infantil y a comprender el significado de los propósitos y enfoques de la educación preescolar y su articulación dentro de la educación básica.
- **Competencias didácticas:** Referidas al diseño, selección, organización, desarrollo y evaluación de actividades didácticas adecuadas a las características del nivel preescolar y a las particularidades de los contextos en los que desenvuelven los niños; así como al aprovechar con creatividad y flexibilidad los recursos que ofrece el entorno.
- **Identidad profesional y ética:** Que le permita asumir su profesión como una carrera de vida, identificar los principios filosóficos legales y

¹ La mayoría de estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar son mujeres, es por ello que utilizo en la redacción el género femenino.

organizacionales del sistema educativo mexicano, reconocer las necesidades propias de su campo de trabajo y asumir los valores que la humanidad ha creado.

- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela: Que lleva al aprecio y respeto de la diversidad social propia de nuestro país, valora la función educativa de la familia, y promueve la solidaridad y el uso racional de los recursos naturales.

Si bien hay una propuesta de las características de las alumnas al finalizar su formación, es conveniente caracterizar a grandes rasgos algunos aspectos sobresalientes de las alumnas que aspiran a la docencia preescolar, estos datos surgen del estudio que he realizado desde hace varios años a grupos de alumnas que ingresan al nivel, entre ellos puedo señalar que:

- En el Distrito Federal el 99.9% de los aspirantes son del sexo femenino y su edad oscila entre los 17 y los 26 años de edad, etapa en la que la joven adulta alcanza la madurez necesaria para determinar sus aspiraciones personales a partir de identificar sus intereses, inquietudes y preferencias vocacionales. Cabe señalar que la SEP determina el tope de edad a los 26 años. En este caso el factor de la edad es determinante con relación a la necesidad de contar con las condiciones físicas necesarias para trabajar con niños pequeños.
- Entre los motivos que llevan a las alumnas a seleccionar esta carrera está primordialmente un marcado interés por los niños, como producto de actividades previas en las que han podido tener contacto con pequeños de cero a seis años de edad; en alto número se cuentan las jóvenes que proceden de familias de maestros y esta preferencia se debe al conocimiento que tienen de la tarea docente; también se encuentran alumnas que tienen interés por continuar estudios superiores y aunque prioritariamente tienen otros intereses, consideran esta elección como una alternativa viable para ellas; en un grado menor se encuentran alumnas que

han accedido a esta profesión por sugerencia de familiares cercanos que aún consideran a la docencia preescolar como una profesión apropiada para el sexo femenino. Las jóvenes que cuentan con mayores recursos económicos ven en esta carrera la posibilidad de crear instituciones educativas como un vehículo que les dará estabilidad laboral y económica.

- Es necesario haber concluido el bachillerato en humanidades o su equivalente de tronco común con un promedio mínimo de 7.5, la mayoría de las aspirantes solicita su ingreso a la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) y en menor cantidad eligen alguna institución particular incorporada (matutina o vespertina) o acuden a ellas al no haber logrado su ingreso al plantel federal.
- Con relación a su lugar de origen, las alumnas proceden del medio urbano. El nivel socioeconómico es variable, corresponde en general a la clase media y se determina dependiendo de la ocupación de sus padres o de sus esposos en los casos de las alumnas casadas; en algunos casos son las mismas alumnas quienes costean su carrera. Es ocasional el caso de alumnas de muy bajos ingresos en virtud de que es un requisito indispensable el uso de uniformes y la adquisición de materiales didácticos necesarios para las prácticas escolares
- Las condiciones de vida de las estudiantes también son variables y están directamente relacionadas con el nivel de ingreso familiar. La mayoría de las alumnas que son hijas de familia, algunas de ellas son casadas y otras tienen hijos. Cabe señalar que las escuelas están distribuidas en diversas delegaciones políticas del D. F., pero ha crecido tanto la ciudad que muchas veces es necesario hacer largos recorridos para trasladarse lo que ocasiona que se alimenten deficientemente, esta situación a lo largo repercute en el rendimiento escolar y en el estado de su salud.
- Existen diferencias individuales en cada una de las alumnas a partir de la influencia de los diversos contextos de los que proceden tanto los familiares, los de su comunidad y de su escolaridad previa, como los propios de sus capacidades personales que han ido desarrollando en

etapas anteriores y de las diversas interacciones que ha establecido con su medio.

- Aún cuando las alumnas proceden de escuelas del nivel medio superior se observa en ellas algunas limitaciones en el aspecto académico como ausencia de hábitos de estudio, problemas para la comprensión de la lectura y el análisis de textos, dificultades para el trabajo en equipos, temor para expresarse en forma oral y escrita, y desconocen aspectos básicos propios de nuestra cultura. Estas situaciones muchas veces son consecuencia de diversos factores, entre ellos sus antecedentes escolares de los niveles básico y medio superior, caracterizados por deficiencias propias de los docentes y problemas de aprendizaje no atendidos, así como por la influencia del medio, el cual les ofrece escasos estímulos académicos, un acceso limitado a diferentes manifestaciones culturales y muchos estímulos determinados por los medios de comunicación masiva que los lleva a manifestar problemas característicos de la actual sociedad de consumo.

1.3 El plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar

Hablar de planes y programas de estudio implica hablar de currículum, Grundy (1991: p. 19) señala que éste "no es un concepto, sino una construcción social. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas".

De esta idea se desprenden aquellas acepciones que ubican al currículum como:

El conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza... como programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente; como resultados pretendidos de aprendizaje; como plasmación del plan reproductor para la escuela que tiene una determinada sociedad conteniendo conocimientos, valores y actitudes; como experiencia recreada en los alumnos a través de la que pueden desarrollarse; como tareas y destrezas que pueden ser dominadas, caso de la formación profesional y laboral; como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la *reconstrucción* social de la misma. (Gimeno 1991: p. 14)

El currículum implica la idea de regular la impartición de un conjunto de conocimientos sobre la base de expresar la misión de la institución con relación a los principios sobre los cuales se construye y desarrolla, y de determinar los contenidos de la enseñanza. Tiene una cierta capacidad reguladora ya que desempeña el papel de un dispositivo institucional que le da significado a la práctica docente. El currículum es un ámbito de interacción donde entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos, que en un verdadero y complejo proceso, dan significado práctico y real al mismo.

El término currículum proviene de la palabra latina *currere*, que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado. Los criterios y orientaciones de orden académico que la Secretaría de Educación Pública propone para precisar los lineamientos que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las

asignaturas y otras actividades establecidas en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar; y que definen ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente son los siguientes:

- La formación inicial de los profesores de educación básica tiene un carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país.
- Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de profesores de educación preescolar.
- El conocimiento y dominio de los propósitos y contenidos de educación preescolar se realiza al mismo tiempo que se adquieren competencias para favorecer el aprendizaje de los niños.
- La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales
- El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.
- El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.
- Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica
- La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos.
- La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros.
- Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes.

- Los estudiantes maestros deberán disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente.
- En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas de trabajo docente y la planeación académica. (SEP 1999: pp. 17-29)

Los rasgos señalados dan pauta para la organización del trabajo colegiado al interior de las escuelas normales en las que el equipo docente pueda determinar hasta qué punto es posible lograrlos, la manera de determinar aquellos rasgos que identifican el contexto propio de la escuela y los retos a establecer para su logro; lo que implica la necesidad de establecer estrategias que favorezcan el análisis y la reflexión continua a fin de crear proyectos que den respuesta a las necesidades o demandas de la comunidad educativa y del propio plan de estudios.

1.4 El mapa curricular

El mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar del Plan 1999 abarca ocho semestres (Anexo N° 1) y considera tres áreas de actividades de formación que deben desarrollarse en estrecha interrelación, estas son:

- Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal: Está conformada por 32 cursos de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres.
- Actividades de acercamiento a la práctica escolar: Se desarrollan durante los seis primeros semestres en cursos de seis horas semanales con actividades que asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la realidad. Incluyen el trabajo directo en los jardines de niños con estancias cortas en las que se preparan las acciones y se analizan las experiencias obtenidas.
- Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo: Se desarrolla en los dos últimos semestres y en ella las estudiantes se hacen cargo de un grupo de niños preescolares con la asesoría continua de un maestro tutor. Esta etapa va acompañada de un seminario que les permite analizar y valorar su experiencia docente y uno más en el que elaborarán su documento recepcional.

Los contenidos están organizados en dos grandes rubros:

- De formación común: Algunas de las actividades de la licenciatura se comparten con otros profesionales de la educación básica (primaria, educación física y secundaria), en su conjunto representan casi el veinte por ciento del tiempo de estudio.

- De formación específica: El componente central de la formación está integrado por una estrecha asociación entre el conocimiento científico de los procesos de desarrollo integral infantil y la adquisición de las actitudes personales y de las competencias profesionales que permiten trabajar eficientemente con ellos para orientar y estimular sus potencialidades. Las actividades formativas que se realizan en el área escolarizada, se deben relacionar estrechamente con las experiencias directas que los estudiantes obtienen en las actividades de acercamiento a la práctica escolar.

La propuesta curricular que orienta a la formación de futuras profesionales de la educación preescolar se sustenta en el modelo de educación basado en competencias "con un enfoque integrado-relacional u holístico puesto que incluye en su debida complejidad, los conocimientos, valores y habilidades requeridos para entender e intervenir en una situación profesional particular". (Contreras 2004) En este sentido se observa que el contexto y la cultura del trabajo, la intencionalidad de las actuaciones, los conflictos de valores, y los procesos de toma de decisiones institucionales o personales, así como la existencia de más de una forma de plantear y solucionar los problemas juegan un papel destacado.

Con relación al término *holístico*, Contreras (2004) señala que:

Proviene de la voz *holos* que significa totalidad, esta visión totalizadora se erige en un cambio de paradigma en el conocimiento humano, cambio que va desde el paradigma mecanicista basado en observaciones públicas y fenómenos repetitivos, métodos cuantitativos, lenguaje en tercera persona y la exclusión del observador hasta el nuevo paradigma *holístico* que incluye la observación y diálogo interno / externo, los fenómenos irrepetibles, métodos cualitativos, lenguaje en primera persona (yo, mí, me) así como la inclusión del observador y la conciencia.

En esta propuesta de formación docente se identifican tendencias pedagógicas actuales:

El modelo dominante en el que se ha establecido la ideología del profesionalismo ha sido el de *Racionalidad Técnica* cuya idea básica es que "la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico o básico y técnico o aplicado, previamente disponible, que procede de la investigación científica" (Contreras 1999: p 64. Se entiende así, que la práctica profesional es un caso particular de cualquier ocupación o acción racional y para realizar dicha acción se requiere de la disponibilidad de una ciencia aplicada que permita el desarrollo de procedimientos técnicos para el análisis y diagnóstico de los problemas y para el tratamiento y solución de los mismos.

Desde el énfasis de la racionalidad técnica los problemas de elección o decisión son resueltos a través de los medios disponibles establecidos para cada profesión, pero en la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados en todas las profesiones, deben ser considerados a partir de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas. Cuando surge este dilema en profesiones como la docencia, y ante las exigencias de la práctica, se han propuesto nuevas aproximaciones o adaptaciones que permiten satisfacer las demandas que se presentan cuando los contextos institucionales no son estables y los contenidos de conocimiento profesional muestran variables constantes. Estas situaciones llevan a buscar el mejoramiento de la práctica profesional con la propuesta de nuevos criterios que permitan hacer un análisis de las variables que intervienen en lo que se hace, y utilizar referentes que ayuden a interpretar lo que se hace para tener elementos que fundamenten las acciones pertinentes para cada situación; esto significa que la actuación profesional esté basada en un pensamiento práctico con capacidad reflexiva.

Así también se orienta desde una perspectiva crítica-reflexiva en la que se concibe al docente como un profesional reflexivo capaz de intervenir crítica e innovadoramente en el contexto de su propia práctica. En éste sentido Frida Díaz Barriga (2002: pp. 9-10) manifiesta que diversos autores coinciden en que:

La reflexión (sobre lo que se hace, el porqué y el cómo), es a la vez objetivo y contenido de la formación docente. Y en ésta dirección sus ideas convergen con la corriente llamada *enseñanza reflexiva* que no sólo nos habla de un modelo de formación de profesores, sino que se ha convertido en una filosofía básica o principio guía de múltiples planes de estudio, talleres de formación e investigaciones sobre la enseñanza, documentados en la literatura reciente acerca del campo. Liston y Zeichner (1993), ubican gran parte de estos trabajos en lo que se denominan *paradigmas crítico-reflexivos*.

Se observa así que este modelo de formación docente no se restringe solamente a la adquisición de competencias docentes técnicas y conocimientos pedagógicos que orienten la práctica profesional, y que están manifiestas en el correspondiente mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar. También determina la necesidad de formar profesores que entiendan que la práctica docente es en gran medida un encuentro con situaciones de diversa índole en las que confluyen infinidad de factores que requieren un continuo análisis de los procesos de aprendizaje e interacciones diversas que ocurren en el aula, ante tales situaciones el maestro requiere de habilidades que le permitan observar su práctica docente para llegar a una revisión crítica de la experiencia, analizar las directrices teóricas que orientan su trabajo y reflexionar con relación a sus actitudes hacia la docencia y hacia sus estudiantes a fin de proponer formas creativas de solucionar las situaciones que se le presentan y hacer una revisión crítica de su experiencia práctica. Desde este punto de vista Díaz Barriga y Rigo (2000: p. 95) indican que:

El conocimiento profesional de los profesores se articula en tres planos: *conceptual* (el "saber" o conocimiento psicopedagógico que abarca conocimientos teóricos y conceptuales), el *práctico* (el "saber hacer" que implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia) y el *reflexivo* (el "saber porqué" se hace algo, la justificación crítica de la práctica).

1.5 El área de acercamiento a la práctica escolar

Esta área está conformada por un grupo de asignaturas que combinan el estudio en la escuela normal con las actividades de observación y práctica que se realizan en los jardines de niños. Se cursan durante los seis primeros semestres de formación, simultáneamente a las del área de actividades principalmente escolarizadas. En los dos últimos semestres se cursan dos asignaturas que se llevan paralelas a la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

El plan de estudios parte de la idea de que los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar el futuro trabajo docente se desarrollarán si se conoce la realidad de la vida escolar, si hay una relación directa con los alumnos y si se tienen experiencias de intervención educativa.

De este modo las estancias en los jardines de niños se convierten en experiencias formativas que propician el desarrollo de habilidades y competencias para la enseñanza; la sensibilidad para aprender la complejidad de la vida diaria escolar, particularmente el trato con los niños pequeños, y la madurez para encontrar el sentido a la profesión para la cual se forman los nuevos educadores. (SEP 1999: p. 74)

Estos espacios curriculares permiten adquirir una visión integral de la escuela sustentada en seis ejes de análisis:

- a) Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela
- b) Las actividades que se desarrollan en el aula
- c) Las formas como se relaciona la maestra con los niños
- d) La interacción y la participación de los niños en los espacios de la escuela
- e) La circulación y uso de los materiales educativos
- f) La relaciones de las maestras y de la escuela con la familia y la comunidad

El acercamiento a la práctica docente se hace de una manera continua y gradual a lo largo de los seis semestres con actividades escolares en las cuales se estudia y analiza el conocimiento científico que sustenta la labor docente a través de trabajo tanto individual como grupal y se intercalan con las estancias en las instituciones

preescolares en las que se observan y analizan las condiciones en las que opera el trabajo en los jardines de niños para paulatinamente introducirse en el diseño y preparación de las actividades propias del nivel. Las demás asignaturas escolarizadas brindan los conocimientos básicos relacionados con las características propias de la educación en nuestro país y con el desarrollo infantil como base de la formación específica, aspectos que nutren y guían en gran medida las acciones a realizar durante los periodos de intervención pedagógica.

Introducir a las estudiantes normalistas a la práctica docente tiene como finalidad el desarrollar las habilidades necesarias para el desempeño de su profesión, lleva como intención la edificación de puentes entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo, busca establecer relaciones entre la teoría, los procesos didácticos y la práctica docente. En el entendido que la práctica docente es un fenómeno complejo ya que en ella confluyen una serie de factores de diversa índole como lo son los pedagógicos, los psicológicos, los socio-históricos, los políticos y los filosóficos. Acercar a las alumnas a las situaciones reales que enfrenta el docente en el contexto del aula y a la problemática que genera la práctica docente es una plataforma para construir un conocimiento didáctico integrador.

En este sentido se observa la influencia del constructivismo como principio explicativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y como marco de referencia que orienta hacia el establecimiento de estrategias y habilidades de pensamiento que llevan a la formación del conocimiento y a la comprensión del mismo. En el aula el conocimiento se construye gracias a un proceso de interacción entre los alumnos, el maestros y los contenidos, en ella una multiplicidad de variables intervienen y llevan al docente a buscar estrategias que le permitan reflexionar sobre lo que se hace y porqué se hace, y que recurra a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación con la intención de sistematizar, procesar y comunicar la información, todo ello a partir de un nuevo enfoque: El mediacional. Este enfoque promueve una nueva forma de interacción entre maestros y alumnos, dándole al educador un papel más consciente sobre los

procesos de aprendizaje y convirtiéndolo en un facilitador del conocimiento más que un transmisor, que propicie las habilidades para el aprendizaje continuo, con capacidad de pensar y evaluar con un espíritu crítico, que posea y transmita los valores de respeto a las diferencias, a la libertad y tolerancia.

La tarea de la formación docente ha sido tratada como el enseñar a los profesores a enseñar desde una perspectiva constructivista determinada para que a su vez aborden el proceso educativo desde dicha perspectiva. El enfoque crítico o reflexivo-artístico, que encuadra con esta perspectiva, se avoca:

Al estudio de la vida en el aula, enfatiza la investigación cualitativa sobre la cuantitativa y considera al profesor como un agente activo-crítico ante el fenómeno educativo. Aquí el peso de la formación se orienta a dotar al profesorado de instrumentos intelectuales que lo conduzcan a un mayor conocimiento e interpretación de las complejas situaciones de enseñanza en que se sitúa, pero a la par se interesa por un trabajo comunitario y emancipador. (Díaz Barriga F. 2002 p. 9)

En este caso la intervención docente se avoca sobre la línea de la investigación como un importante vehículo, enfatiza la necesidad de observar intencionadamente a partir de referentes científicos y registrar la información relevante para inducir el análisis y la reflexión crítica en el docente con relación a sus prácticas de enseñanza.

Llegar a la reflexión cobra una importancia relevante en el área de acercamiento a la práctica escolar ante aquellos cuestionamientos que nos orienten hacia obtener los referentes teóricos que puedan describir y explicar la práctica docente así como ayudarnos a comprender los procesos que en ésta se producen. Ante la complejidad de variables que intervienen y las interrelaciones que en dicha práctica se establecen, se hace necesario comprender los procesos educativos y buscar caminos para orientarla y mejorarla.

Entender la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los

recursos didácticos, etc., donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Así pues lo que sucede en el aula sólo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella. (Zabala 1988: p. 16)

La práctica que se desarrolla en las instituciones educativas preescolares tiene como características: el ser sistemática, por tener propósitos definidos determinados a través de una secuencia establecida; el ser analítica, porque en cada jornada se obtiene información que permite revisar los factores que en ella intervienen para buscar explicaciones sobre los sucesos cotidianos y plantearse interrogantes a partir de lo que se observa y experimenta al aplicar actividades didácticas; y el ser reflexiva, ya que como producto de la experiencia las estudiantes revisan el proceso, reconocen logros y deficiencias con la intención de mejorar su participación.

CAPITULO 1

1. LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

A partir de 1983 el Estado Mexicano ha impulsado una política de modernización que ha tenido como consecuencia, para la formación de maestros, que en los planes de estudios de las escuelas normales hayan surgido grandes modificaciones. La primera transformación implicó la idea de fortalecer a las instituciones de formación docente al otorgarle el nivel de educación superior cambiando así su concepción tradicional.

El nuevo currículum para la formación docente, al que se le otorgó el nivel de licenciatura, mostró un gran avance en términos de la profesionalización del magisterio y abrió nuevas perspectivas; así también creó nuevas expectativas en docentes y alumnos, generó la preocupación por interpretar el nuevo plan de estudios y por responder a los requerimientos de un enfoque curricular que subrayó los conceptos de laboratorio de docencia, práctica social y práctica educativa, la investigación como medio de aprendizaje y el trabajo interdisciplinario de las academias; además, dio importancia a los contenidos teóricos a fin de dotar a los estudiantes de elementos que les permitieran incorporar la práctica y los resultados de la investigación a la actividad docente, así también se centró en la concepción del maestro-investigador con el propósito de que a través de su acción pudiera contribuir a la elaboración de propuestas tendientes a resolver los problemas más relevantes de la educación básica.

Del estudio sobre la operación de los planes de estudio instrumentados en 1983 y 1984, realizado por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (SEP 1996: pp. 11-15) se manifestaron algunas dificultades en su incorporación al nivel de educación superior, entre las que señala están: Una considerable cantidad de alumnos que ingresaron al Subsistema de Educación Normal originalmente deseaban estudiar otra carrera de tipo superior y ésta fue una segunda opción; si bien hubo innovaciones en el diseño curricular, se presentaron problemas para operarlo ante la necesidad de

hacer modificaciones a la actividad académica que tradicionalmente se tenía en las escuelas normales; la sobrecarga de espacios curriculares del nuevo plan de estudios se vio agudizada en los dos últimos semestres; se dio énfasis al estudio de disciplinas teóricas; la vinculación de la investigación a la docencia y la formación de un docente investigador se prestó a interpretaciones divergentes al no tenerse la definición explícita del perfil de desempeño docente que se esperaba alcanzar.

Hacia 1996 el *Programa de desarrollo educativo 1995-2000* señaló como un propósito prioritario la puesta en marcha de un programa para la transformación y fortalecimiento académicos de las escuelas normales a través de la reforma de los planes y programas de estudio para la formación inicial de los profesores de educación básica. Lo señala así mediante las siguientes líneas de acción:

- Actualización de los contenidos, planes y programas de estudio.
- Mejoramiento de los materiales didácticos.
- Valoración social del maestro.
- Formación y actualización magisterial.
- Evaluación sistemática del desempeño escolar
- La investigación como base para el conocimiento de la realidad educativa (Poder Ejecutivo Nacional 1996)

A partir de esta propuesta surge como tarea prioritaria el reformar los planes y programas de estudio para la formación de los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria, todos ellos insertos en el ámbito de la educación básica y derivados de una serie de planeamientos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, políticos y sociales que históricamente han sentado las bases para configurarlos. Dicha reforma se justifica por un lado en el reconocimiento de los límites del plan 1984, los cambios a los Planes y Programas para la Educación Básica, así como a las habilidades y competencias profesionales que requerirá el maestro del siglo XXI para desenvolverse en una sociedad de profundas transformaciones y grandes necesidades.

Como parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales desarrollado por la Secretaría de Educación Pública y como producto de un proceso de consultas y aportaciones de maestros, de especialistas y de autoridades educativas surge el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria cuya aplicación se inició en el ciclo escolar 1997-1998 de acuerdo a las disposiciones de la Ley General de Educación vigente en todos los planteles públicos y privados que ofrecen la formación inicial de maestros de este nivel.

Para implantar este programa se conformaron cuatro líneas principales de trabajo que comprendieron: La transformación curricular, la actualización y el perfeccionamiento del personal docente de las escuelas normales, la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, y el mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

Así mismo el proceso de consulta también se amplió en el campo de la educación preescolar por lo que fue convocada la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños para la elaboración de una propuesta curricular, sin embargo la institución responsable de su propuesta y elaboración prefirió tomar como base el modelo del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria; y como producto de la siguiente etapa del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, se presentó el nuevo Plan de Estudios para la formación inicial de Maestras y Maestros de Educación Preescolar cuya aplicación se inició en el ciclo escolar 1999-2000.

Entre las innovaciones en el nuevo plan de estudios se presentan cambios en el enfoque y contenidos de campos específicos del conocimiento en los que se enfatiza una formación centrada en el conocimiento y comprensión de los procesos del desarrollo infantil, la importancia de estimular el desarrollo de las

capacidades de pensamiento del niño, de sus posibilidades de expresión y de la aplicación creativa de lo que aprende; las características del trabajo de las educadoras y la dinámica cotidiana de la tarea educativa.

En la etapa de implantación y puesta en marcha del nuevo plan de estudios se realizaron reuniones de trabajo para dar a conocer a los profesores los enfoques, contenidos y propuestas didácticas de los programas correspondientes a los diversos espacios curriculares y hacer entrega de la antología de lecturas respectivas. El tiempo dedicado a la capacitación fue breve y queda a los profesores responsables de cada asignatura el compromiso de analizar los conceptos básicos que la respaldan, experimentar la propuesta y proponer estrategias didácticas que den respuesta a las necesidades de formación de los futuros docentes. Considero que esta nueva propuesta deja de lado aspectos relevantes, algunos de ellos aportados por el plan 1984, necesarios de rescatar y me permito plantearlos en el capítulo 2.

1.1 La formación de docentes del nivel preescolar

La formación de licenciados en educación preescolar asume una doble perspectiva al considerar al docente en su etapa de formación inicial y al niño de tres a seis años de edad. En este sentido, el plan de estudios se plantea a través de la construcción del campo de estudio de la educación preescolar, recuperando los saberes y las experiencias que le brinda el acercamiento a la realidad educativa, de tal manera que le posibilite intervenir propositivamente en las instituciones de dicho nivel con la intención de contribuir a favorecer el desarrollo integral del niño.

Hablar del proceso de formación de una persona, lleva a la idea del desarrollo de sus potencialidades, en opinión de Ferry (1990: p. 43) "formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura". En el caso particular de la formación docente se rescata la idea de Marcelo (1989: p. 30), quien la define como:

El proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores en formación o en ejercicio se implican, individual o colectivamente, en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicia la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyen al desarrollo de su competencia profesional.

Lo que lleva a la idea de la preparación y el compromiso que se asumen para integrarse a la tarea de educar.

La formación docente que realizan las escuelas normales tanto públicas como privadas, además de validar los contenidos académicos, considera la historia personal, escolar y los proyectos que surgen de la propia necesidad y deseos de ser docente de los aspirantes a cursar esta carrera, así también busca asegurar la identidad profesional: cultura institucional y modelo de ser docente, es decir, ser un educador que trabaja en el sistema escolar para un nivel determinado.

Históricamente el sentido general del nivel se ha vinculado a las necesidades y prioridades de la realidad y la política educativa cuyas tendencias son:

- Formar docentes para satisfacer la demanda de atención educativa a niños preescolares
- Formar docentes conscientes de su realidad, con pleno conocimiento de la historicidad de su tarea como maestro y como ser humano
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación básica a través de la profesionalización de la docencia
- Ejercer la función docente con un sentido creativo que contribuya a compensar el impacto de la desigualdad social
- Formar docentes que contribuyan a la construcción de proyectos educativos que valoren y recuperen los saberes y problemáticas de su localidad y del país.
- Entender que la formación del maestro debe ser permanente y acorde a situaciones de los cambios sociales.
- Las escuelas normales han sido depositarias de la formación inicial de docentes y durante esta etapa se brindan las bases para el ejercicio profesional, al concluir sus estudios cada uno de sus egresados contará con las habilidades, los conocimientos, las actitudes y los valores necesarios para su desempeño. (SEP, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, 1998: p.18)

Dentro de la educación básica los nuevos planes y programas de estudios se han centrado en definir los rasgos de sus egresados basándose en necesidades de conocimiento, competencias y valores deseables con la intención que el educando obtenga aptitudes y actitudes socialmente deseables y útiles para su desenvolvimiento personal, así como para su desempeño ante situaciones específicas.

De lo anterior surge la necesidad de definir la concepción de competencia como:

La relación *holística o integrada*, en la cual toda competencia se plantea como un complejo estructurado de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y habilidades), requeridos para interpretar situaciones específicas y desempeñarse en ellas de manera inteligente... Así mismo posibilita, cierta variedad y enlace en la sucesión de acciones intencionales simultáneas, tomando en cuenta desde luego el contexto y la cultura del lugar de trabajo en el que se genera este proceso. (Rojas Moreno. 2002: pp. 47-48)

Esta propuesta centrada en las competencias que caracterizarán a los futuros maestros implica un cambio en el sentido de replantear las estrategias pedagógicas que los formadores de docentes habíamos desarrollado, para ahora buscar el logro de propósitos muy concretos centrados en la idea de utilidad social, de capacidad disponible para el desempeño profesional y de desarrollo personal. Es necesario no perder de vista que al hablar de formación se debe de concebir un proceso y se debe de considerar de forma permanente. De tal manera que durante la etapa escolar se pretenda responder a las necesidades del individuo, contribuir a su beneficio personal y sobre todo, se le abra un espacio propicio para entender que al concluir esta etapa inicial, pueda valerse de los recursos que le proporcionó la institución para desarrollarse en el campo laboral de manera profesional y le dé continuidad adoptando la idea de formación permanente.

1.2 El perfil del egresado

Si bien la formación inicial de los docentes comienza en la escuela normal cuando los aspirantes ingresan con la intención de prepararse para ejercer una profesión, en este caso la de maestra¹ de educación preescolar, en la realidad durante este inicio la estudiante se encuentra en una confrontación entre su proyecto individual, en el que en ocasiones se relaciona con la idea de una profesión llena de juegos y actividades manuales, y su enfrentamiento ante un currículum que cuenta con la complejidad propia del nivel educativo y que busca un equilibrio entre la teoría y la práctica.

El Plan de Estudios 1999 (pp. 10-13), señala que al concluir sus estudios los alumnos habrán obtenido las competencias que define el perfil de egreso, las cuales están agrupadas en cinco grandes campos:

- ~~Habilidades intelectuales específicas: Aquellas relacionadas con las capacidades para la comprensión de la lectura, la expresión oral y escrita, la solución de problemas, las capacidades propias de la investigación científica y el uso de la información.~~
- Dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación preescolar: Con la intención de conocer el desarrollo infantil y a comprender el significado de los propósitos y enfoques de la educación preescolar y su articulación dentro de la educación básica.
- Competencias didácticas: Referidas al diseño, selección, organización, desarrollo y evaluación de actividades didácticas adecuadas a las características del nivel preescolar y a las particularidades de los contextos en los que desenvuelven los niños; así como al aprovechar con creatividad y flexibilidad los recursos que ofrece el entorno.
- Identidad profesional y ética: Que le permita asumir su profesión como una carrera de vida, identificar los principios filosóficos legales y

¹ La mayoría de estudiantes que cursan la Licenciatura en Educación Preescolar son mujeres, es por ello que utilizo en la redacción el género femenino.

organizacionales del sistema educativo mexicano, reconocer las necesidades propias de su campo de trabajo y asumir los valores que la humanidad ha creado.

- Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela: Que lleva al aprecio y respeto de la diversidad social propia de nuestro país, valora la función educativa de la familia, y promueve la solidaridad y el uso racional de los recursos naturales.

Si bien hay una propuesta de las características de las alumnas al finalizar su formación, es conveniente caracterizar a grandes rasgos algunos aspectos sobresalientes de las alumnas que aspiran a la docencia preescolar, estos datos surgen del estudio que he realizado desde hace varios años a grupos de alumnas que ingresan al nivel, entre ellos puedo señalar que:

- En el Distrito Federal el 99.9% de los aspirantes son del sexo femenino y su edad oscila entre los 17 y los 26 años de edad, etapa en la que la joven adulta alcanza la madurez necesaria para determinar sus aspiraciones personales a partir de identificar sus intereses, inquietudes y preferencias vocacionales. Cabe señalar que la SEP determina el tope de edad a los 26 años. En este caso el factor de la edad es determinante con relación a la necesidad de contar con las condiciones físicas necesarias para trabajar con niños pequeños.
- Entre los motivos que llevan a las alumnas a seleccionar esta carrera está primordialmente un marcado interés por los niños, como producto de actividades previas en las que han podido tener contacto con pequeños de cero a seis años de edad; en alto número se cuentan las jóvenes que proceden de familias de maestros y esta preferencia se debe al conocimiento que tienen de la tarea docente; también se encuentran alumnas que tienen interés por continuar estudios superiores y aunque prioritariamente tienen otros intereses, consideran esta elección como una alternativa viable para ellas; en un grado menor se encuentran alumnas que

han accedido a esta profesión por sugerencia de familiares cercanos que aún consideran a la docencia preescolar como una profesión apropiada para el sexo femenino. Las jóvenes que cuentan con mayores recursos económicos ven en esta carrera la posibilidad de crear instituciones educativas como un vehículo que les dará estabilidad laboral y económica.

- Es necesario haber concluido el bachillerato en humanidades o su equivalente de tronco común con un promedio mínimo de 7.5, la mayoría de las aspirantes solicita su ingreso a la Escuela Nacional de Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) y en menor cantidad eligen alguna institución particular incorporada (matutina o vespertina) o acuden a ellas al no haber logrado su ingreso al plantel federal.
- Con relación a su lugar de origen, las alumnas proceden del medio urbano. El nivel socioeconómico es variable, corresponde en general a la clase media y se determina dependiendo de la ocupación de sus padres o de sus esposos en los casos de las alumnas casadas; en algunos casos son las mismas alumnas quienes costean su carrera. Es ocasional el caso de alumnas de muy bajos ingresos en virtud de que es un requisito indispensable el uso de uniformes y la adquisición de materiales didácticos necesarios para las prácticas escolares
- Las condiciones de vida de las estudiantes también son variables y están directamente relacionadas con el nivel de ingreso familiar. La mayoría de las alumnas que son hijas de familia, algunas de ellas son casadas y otras tienen hijos. Cabe señalar que las escuelas están distribuidas en diversas delegaciones políticas del D. F., pero ha crecido tanto la ciudad que muchas veces es necesario hacer largos recorridos para trasladarse lo que ocasiona que se alimenten deficientemente, esta situación a lo largo repercute en el rendimiento escolar y en el estado de su salud.
- Existen diferencias individuales en cada una de las alumnas a partir de la influencia de los diversos contextos de los que proceden tanto los familiares, los de su comunidad y de su escolaridad previa, como los propios de sus capacidades personales que han ido desarrollando en

etapas anteriores y de las diversas interacciones que ha establecido con su medio.

- Aún cuando las alumnas proceden de escuelas del nivel medio superior se observa en ellas algunas limitaciones en el aspecto académico como ausencia de hábitos de estudio, problemas para la comprensión de la lectura y el análisis de textos, dificultades para el trabajo en equipos, temor para expresarse en forma oral y escrita, y desconocen aspectos básicos propios de nuestra cultura. Estas situaciones muchas veces son consecuencia de diversos factores, entre ellos sus antecedentes escolares de los niveles básico y medio superior, caracterizados por deficiencias propias de los docentes y problemas de aprendizaje no atendidos, así como por la influencia del medio, el cual les ofrece escasos estímulos académicos, un acceso limitado a diferentes manifestaciones culturales y muchos estímulos determinados por los medios de comunicación masiva que los lleva a manifestar problemas característicos de la actual sociedad de consumo.

1.3 El plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar

Hablar de planes y programas de estudio implica hablar de currículum, Grundy (1991: p. 19) señala que éste "no es un concepto, sino una construcción social. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas".

De esta idea se desprenden aquellas acepciones que ubican al currículum como:

El conjunto de conocimientos o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza... como programa de actividades planificadas, debidamente secuencializadas, ordenadas metodológicamente; como resultados pretendidos de aprendizaje; como plasmación del plan reproductor para la escuela que tiene una determinada sociedad conteniendo conocimientos, valores y actitudes; como experiencia recreada en los alumnos a través de la que pueden desarrollarse; como tareas y destrezas que pueden ser dominadas, caso de la formación profesional y laboral; como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la *reconstrucción* social de la misma. (Gimeno 1991: p. 14)

El currículum implica la idea de regular la impartición de un conjunto de conocimientos sobre la base de expresar la misión de la institución con relación a los principios sobre los cuales se construye y desarrolla, y de determinar los contenidos de la enseñanza. Tiene una cierta capacidad reguladora ya que desempeña el papel de un dispositivo institucional que le da significado a la práctica docente. El currículum es un ámbito de interacción donde entrecruzan procesos, agentes y ámbitos diversos, que en un verdadero y complejo proceso, dan significado práctico y real al mismo.

El término currículum proviene de la palabra latina *currere*, que hace referencia a carrera, a un recorrido que debe ser realizado. Los criterios y orientaciones de orden académico que la Secretaría de Educación Pública propone para precisar los lineamientos que regulan los contenidos, la organización y la secuencia de las

asignaturas y otras actividades establecidas en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar; y que definen ciertos rasgos comunes de las formas de trabajo académico y del desempeño del personal docente son los siguientes:

- La formación inicial de los profesores de educación básica tiene un carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país.
- Los estudios realizados en las escuelas normales constituyen la fase inicial de la formación de profesores de educación preescolar.
- El conocimiento y dominio de los propósitos y contenidos de educación preescolar se realiza al mismo tiempo que se adquieren competencias para favorecer el aprendizaje de los niños.
- La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales
- El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.
- El ejercicio de las habilidades intelectuales específicas que requiere la práctica de la profesión docente debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas.
- Fomentar los intereses, los hábitos y las habilidades que propician la investigación científica
- La formación inicial preparará a los estudiantes normalistas para reconocer y atender las diferencias individuales de sus alumnos y para actuar a favor de la equidad de los resultados educativos.
- La expresión artística, la educación física y las actividades deportivas constituyen aspectos importantes de la formación de los futuros maestros.
- Las escuelas normales ofrecerán oportunidades y recursos para la formación complementaria de los estudiantes.

- Los estudiantes maestros deberán disponer de medios tecnológicos, para utilizarlos como recursos de enseñanza y aprendizaje, y para apoyar su formación permanente.
- En cada institución serán fortalecidas las formas colectivas de trabajo docente y la planeación académica. (SEP 1999: pp. 17-29)

Los rasgos señalados dan pauta para la organización del trabajo colegiado al interior de las escuelas normales en las que el equipo docente pueda determinar hasta qué punto es posible lograrlos, la manera de determinar aquellos rasgos que identifican el contexto propio de la escuela y los retos a establecer para su logro; lo que implica la necesidad de establecer estrategias que favorezcan el análisis y la reflexión continua a fin de crear proyectos que den respuesta a las necesidades o demandas de la comunidad educativa y del propio plan de estudios.

1.4 El mapa curricular

El mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar del Plan 1999 abarca ocho semestres (Anexo N° 1) y considera tres áreas de actividades de formación que deben de desarrollarse en estrecha interrelación, estas son:

- Actividades principalmente escolarizadas, realizadas en la escuela normal: Está conformada por 32 cursos de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres.
- Actividades de acercamiento a la práctica escolar: Se desarrollan durante los seis primeros semestres en cursos de seis horas semanales con actividades que asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la realidad. Incluyen el trabajo directo en los jardines de niños con estancias cortas en las que se preparan las acciones y se analizan las experiencias obtenidas.
- Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo: Se desarrolla en los dos últimos semestres y en ella las estudiantes se hacen cargo de un grupo de niños preescolares con la asesoría continua de un maestro tutor. Esta etapa va acompañada de un seminario que les permite analizar y valorar su experiencia docente y uno más en el que elaborarán su documento recepcional.

Los contenidos están organizados en dos grandes rubros:

- De formación común: Algunas de las actividades de la licenciatura se comparten con otros profesionales de la educación básica (primaria, educación física y secundaria), en su conjunto representan casi el veinte por ciento del tiempo de estudio.

- De formación específica: El componente central de la formación está integrado por una estrecha asociación entre el conocimiento científico de los procesos de desarrollo integral infantil y la adquisición de las actitudes personales y de las competencias profesionales que permiten trabajar eficientemente con ellos para orientar y estimular sus potencialidades. Las actividades formativas que se realizan en el área escolarizada, se deben relacionar estrechamente con las experiencias directas que los estudiantes obtienen en las actividades de acercamiento a la práctica escolar.

La propuesta curricular que orienta a la formación de futuras profesionales de la educación preescolar se sustenta en el modelo de educación basado en competencias “con un enfoque integrado-relacional u holístico puesto que incluye en su debida complejidad, los conocimientos, valores y habilidades requeridos para entender e intervenir en una situación profesional particular”. (Contreras 2004) En este sentido se observa que el contexto y la cultura del trabajo, la intencionalidad de las actuaciones, los conflictos de valores, y los procesos de toma de decisiones institucionales o personales, así como la existencia de más de una forma de plantear y solucionar los problemas juegan un papel destacado.

Con relación al término *holístico*, Contreras (2004) señala que:

Proviene de la voz *holos* que significa totalidad, esta visión totalizadora se erige en un cambio de paradigma en el conocimiento humano, cambio que va desde el paradigma mecanicista basado en observaciones públicas y fenómenos repetitivos, métodos cuantitativos, lenguaje en tercera persona y la exclusión del observador hasta el nuevo paradigma *holístico* que incluye la observación y diálogo interno / externo, los fenómenos irrepetibles, métodos cualitativos, lenguaje en primera persona (yo, mi, me) así como la inclusión del observador y la conciencia.

En esta propuesta de formación docente se identifican tendencias pedagógicas actuales:

El modelo dominante en el que se ha establecido la ideología del profesionalismo ha sido el de *Racionalidad Técnica* cuya idea básica es que "la práctica profesional consiste en la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de un conocimiento teórico o básico y técnico o aplicado, previamente disponible, que procede de la investigación científica" (Contreras 1999: p 64. Se entiende así, que la práctica profesional es un caso particular de cualquier ocupación o acción racional y para realizar dicha acción se requiere de la disponibilidad de una ciencia aplicada que permita el desarrollo de procedimientos técnicos para el análisis y diagnóstico de los problemas y para el tratamiento y solución de los mismos.

Desde el énfasis de la racionalidad técnica los problemas de elección o decisión son resueltos a través de los medios disponibles establecidos para cada profesión, pero en la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados en todas las profesiones, deben ser considerados a partir de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes e inciertas. Cuando surge este dilema en profesiones como la docencia, y ante las exigencias de la práctica, se han propuesto nuevas aproximaciones o adaptaciones que permiten satisfacer las demandas que se presentan cuando los contextos institucionales no son estables y los contenidos de conocimiento profesional muestran variables constantes. Estas situaciones llevan a buscar el mejoramiento de la práctica profesional con la propuesta de nuevos criterios que permitan hacer un análisis de las variables que intervienen en lo que se hace, y utilizar referentes que ayuden a interpretar lo que se hace para tener elementos que fundamenten las acciones pertinentes para cada situación; esto significa que la actuación profesional esté basada en un pensamiento práctico con capacidad reflexiva.

Así también se orienta desde una perspectiva crítica-reflexiva en la que se concibe al docente como un profesional reflexivo capaz de intervenir crítica e innovadoramente en el contexto de su propia práctica. En éste sentido Frida Díaz Barriga (2002: pp. 9-10) manifiesta que diversos autores coinciden en que:

La reflexión (sobre lo que se hace, el porqué y el cómo), es a la vez objetivo y contenido de la formación docente. Y en ésta dirección sus ideas convergen con la corriente llamada *enseñanza reflexiva* que no sólo nos habla de un modelo de formación de profesores, sino que se ha convertido en una filosofía básica o principio guía de múltiples planes de estudio, talleres de formación e investigaciones sobre la enseñanza, documentados en la literatura reciente acerca del campo. Liston y Zeichner (1993), ubican gran parte de estos trabajos en lo que se denominan paradigmas *crítico-reflexivos*.

Se observa así que este modelo de formación docente no se restringe solamente a la adquisición de competencias docentes técnicas y conocimientos pedagógicos que orienten la práctica profesional, y que están manifiestas en el correspondiente mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar. También determina la necesidad de formar profesores que entiendan que la práctica docente es en gran medida un encuentro con situaciones de diversa índole en las que confluyen infinidad de factores que requieren un continuo análisis de los procesos de aprendizaje e interacciones diversas que ocurren en el aula, ante tales situaciones el maestro requiere de habilidades que le permitan observar su práctica docente para llegar a una revisión crítica de la experiencia, analizar las directrices teóricas que orientan su trabajo y reflexionar con relación a sus actitudes hacia la docencia y hacia sus estudiantes a fin de proponer formas creativas de solucionar las situaciones que se le presentan y hacer una revisión crítica de su experiencia práctica. Desde este punto de vista Díaz Barriga y Rigo (2000: p. 95) indican que:

El conocimiento profesional de los profesores se articula en tres planos: *conceptual* (el "saber" o conocimiento psicopedagógico que abarca conocimientos teóricos y conceptuales), el *práctico* (el "saber hacer" que implica el despliegue de habilidades estratégicas para la docencia) y el *reflexivo* (el "saber porqué" se hace algo, la justificación crítica de la práctica).

1.5 El área de acercamiento a la práctica escolar

Esta área está conformada por un grupo de asignaturas que combinan el estudio en la escuela normal con las actividades de observación y práctica que se realizan en los jardines de niños. Se cursan durante los seis primeros semestres de formación, simultáneamente a las del área de actividades principalmente escolarizadas. En los dos últimos semestres se cursan dos asignaturas que se llevan paralelas a la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

El plan de estudios parte de la idea de que los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar el futuro trabajo docente se desarrollarán si se conoce la realidad de la vida escolar, si hay una relación directa con los alumnos y si se tienen experiencias de intervención educativa.

De este modo las estancias en los jardines de niños se convierten en experiencias formativas que propician el desarrollo de habilidades y competencias para la enseñanza; la sensibilidad para aprender la complejidad de la vida diaria escolar, particularmente el trato con los niños pequeños, y la madurez para encontrar el sentido a la profesión para la cual se forman los nuevos educadores. (SEP 1999: p. 74)

Estos espacios curriculares permiten adquirir una visión integral de la escuela sustentada en seis ejes de análisis:

- a) Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela
- b) Las actividades que se desarrollan en el aula
- c) Las formas como se relaciona la maestra con los niños
- d) La interacción y la participación de los niños en los espacios de la escuela
- e) La circulación y uso de los materiales educativos
- f) La relaciones de las maestras y de la escuela con la familia y la comunidad

El acercamiento a la práctica docente se hace de una manera continua y gradual a lo largo de los seis semestres con actividades escolares en las cuales se estudia y analiza el conocimiento científico que sustenta la labor docente a través de trabajo tanto individual como grupal y se intercalan con las estancias en las instituciones

preescolares en las que se observan y analizan las condiciones en las que opera el trabajo en los jardines de niños para paulatinamente introducirse en el diseño y preparación de las actividades propias del nivel. Las demás asignaturas escolarizadas brindan los conocimientos básicos relacionados con las características propias de la educación en nuestro país y con el desarrollo infantil como base de la formación específica, aspectos que nutren y guían en gran medida las acciones a realizar durante los periodos de intervención pedagógica.

Introducir a las estudiantes normalistas a la práctica docente tiene como finalidad el desarrollar las habilidades necesarias para el desempeño de su profesión, lleva como intención la edificación de puentes entre el mundo de la escuela y el mundo del trabajo, busca establecer relaciones entre la teoría, los procesos didácticos y la práctica docente. En el entendido que la práctica docente es un fenómeno complejo ya que en ella confluyen una serie de factores de diversa índole como lo son los pedagógicos, los psicológicos, los socio-históricos, los políticos y los filosóficos. Acercar a las alumnas a las situaciones reales que enfrenta el docente en el contexto del aula y a la problemática que genera la práctica docente es una plataforma para construir un conocimiento didáctico integrador.

En este sentido se observa la influencia del constructivismo como principio explicativo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y como marco de referencia que orienta hacia el establecimiento de estrategias y habilidades de pensamiento que llevan a la formación del conocimiento y a la comprensión del mismo. En el aula el conocimiento se construye gracias a un proceso de interacción entre los alumnos, el maestros y los contenidos, en ella una multiplicidad de variables intervienen y llevan al docente a buscar estrategias que le permitan reflexionar sobre lo que se hace y porqué se hace, y que recurra a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación con la intención de sistematizar, procesar y comunicar la información, todo ello a partir de un nuevo enfoque: El mediacional. Este enfoque promueve una nueva forma de interacción entre maestros y alumnos, dándole al educador un papel más consciente sobre los

procesos de aprendizaje y convirtiéndolo en un facilitador del conocimiento más que un transmisor, que propicie las habilidades para el aprendizaje continuo, con capacidad de pensar y evaluar con un espíritu crítico, que posea y transmita los valores de respeto a las diferencias, a la libertad y tolerancia.

La tarea de la formación docente ha sido tratada como el enseñar a los profesores a enseñar desde una perspectiva constructivista determinada para que a su vez aborden el proceso educativo desde dicha perspectiva. El enfoque crítico o reflexivo-artístico, que encuadra con esta perspectiva, se avoca:

Al estudio de la vida en el aula, enfatiza la investigación cualitativa sobre la cuantitativa y considera al profesor como un agente activo-crítico ante el fenómeno educativo. Aquí el peso de la formación se orienta a dotar al profesorado de instrumentos intelectuales que lo conduzcan a un mayor conocimiento e interpretación de las complejas situaciones de enseñanza en que se sitúa, pero a la par se interesa por un trabajo comunitario y emancipador. (Díaz Barriga F. 2002 p. 9)

En este caso la intervención docente se avoca sobre la línea de la investigación como un importante vehículo, enfatiza la necesidad de observar intencionadamente a partir de referentes científicos y registrar la información relevante para inducir el análisis y la reflexión crítica en el docente con relación a sus prácticas de enseñanza.

Llegar a la reflexión cobra una importancia relevante en el área de acercamiento a la práctica escolar ante aquellos cuestionamientos que nos orienten hacia obtener los referentes teóricos que puedan describir y explicar la práctica docente así como ayudarnos a comprender los procesos que en ésta se producen. Ante la complejidad de variables que intervienen y las interrelaciones que en dicha práctica se establecen, se hace necesario comprender los procesos educativos y buscar caminos para orientarla y mejorarla.

Entender la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los

recursos didácticos, etc., donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Así pues lo que sucede en el aula sólo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella. (Zabala 1988: p. 16)

La práctica que se desarrolla en las instituciones educativas preescolares tiene como características: el ser sistemática, por tener propósitos definidos determinados a través de una secuencia establecida; el ser analítica, porque en cada jornada se obtiene información que permite revisar los factores que en ella intervienen para buscar explicaciones sobre los sucesos cotidianos y plantearse interrogantes a partir de lo que se observa y experimenta al aplicar actividades didácticas; y el ser reflexiva, ya que como producto de la experiencia las estudiantes revisan el proceso, reconocen logros y deficiencias con la intención de mejorar su participación.

CAPÍTULO 2

2. EL PROYECTO CURRICULAR O DE ENSEÑANZA DEL ÁREA DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA ESCOLAR

El Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP 1999) pretende formar a profesionales para que al realizar su trabajo en el ámbito de la educación básica, puedan responder a las necesidades que se desprenden directamente de la práctica docente, a las características de sus alumnos y a los grandes propósitos pedagógicos del nivel preescolar.

El componente central de su formación está integrado por una estrecha asociación entre el conocimiento científico de los procesos del desarrollo integral infantil con el área de acercamiento a la práctica escolar con la finalidad de que las estudiantes adquieran las competencias profesionales y la confianza necesarias para trabajar con los niños y para establecer niveles de colaboración con otras docentes y con padres de familia, es decir, prepararlas para la actuación en el terreno profesional. Requerirán para ésto del dominio de los contenidos y las formas de trabajo que les permitan desarrollar las habilidades y actitudes indispensables para el ejercicio profesional con los niños pequeños, y para atender los sucesos que ocurren en el aula, sus formas de organización y funcionamiento. Se pretende también que comprendan la tarea docente como una actuación diversificada que va acompañada de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula a la vez que se apoya en una planificación cuidadosa y flexible de la enseñanza, ello les permitirá la toma de decisiones razonadas y evaluar la pertinencia de sus actuaciones para mejorar su desempeño.

Este proceso formativo para la docencia, como lo señalan Díaz Barriga y Rigo (2000: p. 95) tiene las siguientes características:

- Es una doble formación, en el sentido que implica aspectos tanto de índole académica como pedagógica.
- Es una formación de tipo profesional, vinculada a determinadas necesidades sociales y ubicada en el contexto particular de un sistema o institución educativa específica.

- Es una formación de formadores, debido a la importante influencia que su vez esos profesores ejercen en el alumnado, influencia que trasciende lo académico y es social en sentido amplio.
- Es una formación caracterizada por el modelo educativo que se difunde a través de la misma.

La práctica docente gira en torno al currículum, el cual se constituye en el eje central del proyecto educativo que contiene el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas. Implica la idea de regular y controlar la impartición del conocimiento. Además de expresar los contenidos de la enseñanza -lo que es, y por lo mismo, lo que no es objeto de enseñanza-, establece el orden de su impartición. Para desarrollarlo es necesario hacer referencia a la propuesta del la SEP. Ya en la práctica se cristaliza, en términos reales, en los salones de clases a partir de las diversas relaciones que se presentan entre las personas involucradas en el proceso, con el conocimiento y con el medio en el que nos desenvolvemos. El currículo demanda también el abordaje en el contexto del aula, para indagar la realidad cotidiana que se da dentro del salón de clases, ante la organización y aplicación del contenido, y al modo en que los profesores y alumnos se apropian y recuperan la propuesta del programa de estudios.

La estructura organizativa de las actividades de acercamiento a la práctica escolar está diseñada través de seis asignaturas que de manera continua y gradual en seis semestres llevan al conocimiento de la vida escolar y del trabajo de la educadora a través del estudio del trabajo docente, de la observación y de la práctica, estos espacios curriculares son:

- Primer semestre: Escuela y Contexto Social.
Tiene como propósito principal que las alumnas conozcan las características del futuro campo de trabajo de la educación preescolar, la importancia de la labor de las docentes de este nivel educativo y los retos

que enfrentan, para ello se exploran y analizan las particularidades de los planteles: sus formas de organización y funcionamiento, el contexto social y cultural en que se ubican, las funciones que desempeña el personal que trabaja en la escuela y la población infantil que atiende.

- Segundo semestre: Iniciación al trabajo escolar.
Tiene como finalidad el conocer algunos elementos de las formas de trabajo en el aula y en el jardín de niños con base en la comprensión de los hechos que ocurren en estos espacios y de las situaciones que se dan en el salón de clases, así también realizar actividades iniciales que les permitan diseñar estrategias de enseñanza apropiadas a las características de los niños y relacionarse con los actores de la comunidad escolar, todo ello para contribuir al logro de los propósitos educativos de la educación preescolar.
- Tercer y cuarto semestres: Observación y práctica docente I y II.
Estos espacios profundizan en el estudio de los aspectos relativos al trabajo en los planteles de educación preescolar a fin de analizar y comprender sus características y las interrelaciones que se establecen con los alumnos; se profundiza en el estudio de la diversidad que caracteriza al grupo y la repercusión de ésta en la determinación de estrategias didácticas para el logro de los propósitos educativos, para ello se requiere que amplíen sus conocimientos para el diseño y aplicación de actividades didácticas que atiendan al desarrollo integral de los niños. Durante estos semestres las estudiantes avanzan en el desarrollo de habilidades y actitudes que les permitirán realizar eficazmente su labor.
- Quinto y sexto semestres: Observación y práctica III y IV.
El propósito de estos espacios es que se sistematicen los aprendizajes y obtengan nuevos elementos que las preparen para un trabajo más intenso y autónomo, lo que lleva a las estudiantes a poner especial atención en el estudio del proceso de reflexión docente y las características de los

recursos que apoyan este proceso para que puedan revisar constantemente los logros y dificultades para mejorar su desempeño y comprenda que en el ejercicio docente cotidiano nunca se deja de aprender.

Todos estos cursos están diseñados con la finalidad de que se desarrollen a través de un proceso formativo para la docencia que implica estudio, observación, práctica, reflexión y análisis, con la finalidad de que las estancias en las instituciones preescolares cumplan su propósito, se comprendan los sucesos en el aula y se distingan las relaciones que favorecen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así cada alumna estará preparada para la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo que, acompañada de una educadora-tutora y de una maestra-asesora, realizará durante los séptimo y octavo semestres con el propósito que durante un ciclo escolar ponga en juego la formación adquirida en las condiciones y exigencias reales del trabajo docente.

Los espacios curriculares que se estudian durante los dos primeros semestres son fundamentales debido a que marcan el inicio de las experiencias de las estudiantes en el ámbito real de su futuro desempeño y si bien, los programas correspondientes señalan la propuesta de aprendizajes del curso y orientan las decisiones que maestros y alumnos tomen con relación a los resultados de aprendizaje esperados, se hace necesario tomarlos como el punto fundamental de referencia inicial y considerar los elementos que intervienen en su configuración para realizar los ajustes necesarios para el abordaje de las experiencias de aprendizaje en función de las características de los alumnos, el contexto y las tareas a desarrollar con la intención de lograr de una intervención docente que vaya más allá de la pretensión simple de seguir al pie de la letra el programa del curso.

En éste sentido Díaz Barriga y Rigo (2000: p. 96) destacan que la intervención del "*docente estratégico*" se caracteriza por considerar la heterogeneidad de los alumnos que conforman al grupo y aluden a Onrubia (1993) quien "propone como

eje central de la tarea docente una actuación diversificada y plástica, que se acompañe de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoye en una planificación cuidadosa pero flexible y situacional de la enseñanza.”

2.1. El desarrollo curricular de las asignaturas que inician al área de acercamiento a la práctica escolar

Los programas de los espacios curriculares *Escuela y Contexto Social e Iniciación al trabajo escolar* marcan las directrices que la Secretaría de Educación Pública señala para orientar el trabajo del *formador-enseñante*² en las escuelas normales. En ellos se determinan las características de cada curso, los propósitos generales, la organización de los contenidos, las sugerencias para el abordaje de actividades y para la evaluación y la bibliografía; anexo al programa se tienen los materiales de apoyo para el estudio.

- El programa de *Escuela y Contexto Social* (SEP 2003-2004a: p. 14) define como propósitos generales que el alumnado:
 - Conozca diversos planteles de educación preescolar e identifique algunas de sus características, formas de organización y el contexto social donde se ubican
 - Reconozca a los actores de la escuela, algunas de las funciones que desempeñan y las relaciones que establecen entre ellos.
 - Inicie el análisis de las relaciones de la escuela con su entorno, identificando la importancia que esta institución tiene en la comunidad, así como la influencia del medio social en el trabajo escolar.
 - Explique cómo se manifiesta la diversidad cultural en el jardín de niños e identifique algunas características generales de las niñas y los niños preescolares al interactuar con ellos en actividades diversas

El programa está organizado en tres bloques temáticos, ellos son:

Bloque I. La vida en la escuela y su entorno.

Bloque II. La organización del trabajo en el jardín de niños.

Bloque III. Las relaciones entre los padres de familia y el jardín de niños.

² Se entiende el término *formador-enseñante* en un sentido amplio, el cual involucra la práctica del formador de formadores, del formador de docentes y del formador de estudiantes; no se reduce únicamente al concepto de enseñar contenidos de aprendizaje, sino que implica la confrontación con la realidad, la de sus pares y su propia realidad, e integra el aprendizaje que el enseñante adquiere mediante su interacción con el otro.

Retorno la expresión *formador-enseñante* de Edith Chehaybar y Kuri (2003: p. 52) En: Procesos y prácticas de la formación universitaria, México, CESU, UNAM, 2003 (Pensamiento Universitario Núm. 93).

- El programa de *Iniciación al Trabajo Escolar* (SEP 2003-2004a: p. 85) define como propósitos generales que el alumnado:
 - Analice las características del trabajo de la docente en el aula, sobre todo las formas de organización, la utilización de materiales educativos, las relaciones entre educadoras y alumnos, y entre los alumnos mismos durante la jornada de trabajo.
 - Desarrolle habilidades y actitudes para comunicarse eficazmente con los niños de educación preescolar, para aprovechar los recursos disponibles y para realizar actividades didácticas que favorezcan el logro de los propósitos de la educación preescolar.
 - Reconozca las características, necesidades, intereses e interacciones de los niños de este nivel educativo, a fin de valorar el trabajo de las educadoras en función de la diversidad que atienden.
 - Identifique algunos elementos básicos para planear y organizar la jornada de trabajo en el jardín de niños y comprendan que la planeación didáctica tiene un carácter flexible

El programa está organizado en dos bloques temáticos, ellos son:

Bloque I. El trabajo de la educadora en el aula y el jardín de niños

Bloque II. La organización del trabajo en el aula y la planeación didáctica.

El planteamiento curricular de esta propuesta estructurada por asignaturas y organizada por temas tiene un orden lógico que gira en torno a la práctica docente, y se complementa al relacionarse estrechamente con los contenidos que se cursan en las demás asignaturas, de tal manera que se hace relevante identificar las relaciones existentes entre los diversos espacios curriculares a fin de que haya claridad en el abordaje de los contenidos y el desarrollo de las actividades, de que se adquieran conocimientos y habilidades y de que se construyan experiencias de aprendizaje que les permitan explicar la realidad, es decir se hace necesario vincular la teoría con la práctica.

De tal manera que el formador-enseñante requiere en su participación enfocar su tarea desde varios enfoques. Chehaybar (2003: p. 61-63) hace mención al planteamiento de Ángel Pérez Gómez (1992) quien propone cuatro perspectivas

para la formación docente que consideran diversas corrientes educativas que las justifican y que considero deben ser tomadas en cuenta:

- *Perspectiva académica:* Concibe la enseñanza como una transmisión de conocimientos, y el aprendizaje como el proceso de acumulación de éstos. En ella el profesor requiere el cúmulo de conocimientos académicos necesarios para abordar los contenidos temáticos desde una o varias disciplinas, para explicarlos con claridad, establecer las relaciones pertinentes entre las disciplinas y valorar la adquisición del conocimiento por parte de los alumnos.
- *Perspectiva técnica:* Intenta dar a la enseñanza el rigor del que carecía la práctica tradicional. En ella el profesor realiza un trabajo sistematizado de acuerdo las reglas del modelo de diseño curricular por objetivos los cuales les sirven de criterio para realizar la planeación el proceso y la evaluación a fin de llevar un control del aprendizaje de los alumnos y al dominio de ciertas habilidades y destrezas, a las cuales se les denomina competencias.
- *Perspectiva práctica:* El saber está relacionado con la comprensión del medio para que el sujeto sea capaz de interactuar en él. Concibe a la docencia como una actividad compleja que tiene múltiples determinaciones en la que el docente es considerado como un profesional con una amplia experiencia, misma que le facilita encontrar soluciones a los problemas que surgen de la vida cotidiana. Desde esta perspectiva la formación de maestros se basa en una práctica en la que el conocimiento, las habilidades, la creatividad y la experiencia le permitan al futuro docente una adecuada intervención y que ésta se pueda ir transformando a partir de la reflexión.
- *Perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social.* Asume al profesor como agente reflexivo, crítico y transformador, en y de

su práctica docente; lo que le lleva a concebir la formación no sólo como la reproducción de conocimientos, habilidades o metodologías sino como aquél que participa en la elaboración y construcción de experiencias que permitan explicar la realidad, que se pueda concebir y transformar como un agente activo y crítico con la capacidad de prever y encontrar respuestas creativas y concretas a las situaciones que enfrentará en la práctica.

A partir de estas perspectivas es conveniente concebir al formador-enseñante como un profesional que diseña su práctica tomando como base los planteamientos curriculares provenientes de la SEP, que le orientan al determinar las normas técnicas y al sugerir los principios rectores que regirán su trabajo. Al tener clara la complejidad de la práctica docente, la diversidad elementos que en ella surgen y las múltiples situaciones de enseñanza que se presentan, se hace necesario pensar o reflexionar sobre la práctica antes de realizarla para deliberar sobre las posibles alternativas y decidir sobre las acciones a llevar a cabo para considerar los elementos que en ella intervienen para configurar las experiencias de aprendizaje que han de tener los alumnos a fin de proponer alternativas metodológicas, prever el curso de la acción que se deba tomar, analizar las circunstancias de acuerdo al contexto en el que se realizan, ordenar las secuencias de aprendizaje y prever los recursos necesarios.

Para poder diseñar se hace necesario analizar los parámetros definidos en los programas para interpretarlos y comprender que esta función se comparte en la medida en que se busca un equilibrio entre los condicionantes propios del programa y las iniciativas que el profesor o el equipo docente requiere al deliberar acerca de la enseñanza y generar el logro del aprendizaje de los alumnos.

La deliberación implica comunicación entre los participantes de una comunidad educativa dentro de un mismo ciclo o etapa y entre materias, y la consideración de alternativas para las propuestas curriculares ante situaciones prácticas concretas, ésta se realiza en todo el proceso en el que se toman decisiones, desde la planificación, pasando por la realización en clase, hasta cuando se reflexiona después de ocurrida la acción. Requiere conectar a

todos los implicados en un proceso continuo de discusión y evaluación de resultados para que mejore de manera constante la práctica. (Gimeno 1983: p. 208)

Se ha señalado la importancia de la reflexión antes de la acción, en la acción y sobre la acción como mecanismos que utiliza el maestro para desarrollarse de manera continua y aprender de las experiencias, al respecto D. Schön (1992) considera la reflexión como un proceso de encuadre, exploración y estructuración de problemas dentro de un contexto profesional dado. De tal manera que en el terreno de la formación docente la reflexión puede asumir uno o varios de los siguientes propósitos:

- Deliberar acerca de la enseñanza, obtener información sobre lo que se hace y cómo se hace.
- Dirigir propositivamente la enseñanza, de tal modo que la reflexión se convierta en una forma de mediación instrumental de la acción.
- Transformar las prácticas de enseñanza en la medida en que la reflexión propicie una reconstrucción personal o colectiva de la docencia. (Díaz Barriga F. 2002: p. 17)

En el desarrollo curricular se hace necesario para el formador-enseñante una constante toma de decisiones a fin de considerar aquellos elementos que influyen en la práctica docente y la condicionan para acercarse o distanciarse del programa, en la idea de que una de sus funciones es también transformar y modificar aquellos aspectos que le permitan adecuarse a las características particulares de una situación de enseñanza concreta, de tal manera que se realicen las adecuaciones necesarias que complementen al programa y se le acerque a la realidad en la cual se va a desarrollar para enriquecerlo. Es conveniente reflexionar sistemáticamente en la idea que esta forma de planeación se convierta en un ejercicio que permita mirar hacia adelante para continuar haciendo los ajustes necesarios ante aquellas situaciones difíciles que así lo requieran.

2.2 La propuesta de estrategias que guían la intervención docente.

Para el logro de los propósitos y el abordaje de los contenidos de la asignatura Escuela y Contexto Social SEP (2003-2004^a) el programa está orientado para que las estudiantes conozcan su futuro campo de trabajo y la importancia de su labor docente, para ello propone que exploren las características de cuatro distintos planteles de educación preescolar y uno de educación primaria (1er. grado): sus formas de organización y funcionamiento, el contexto social y cultural en que se ubican, las funciones que desempeña el personal que trabaja en la escuela y la población infantil que atiende. Sugiere la realización de actividades de estudio, lectura y análisis en el ámbito de la escuela normal, junto con actividades de observación en los planteles de educación preescolar y educación primaria en distintos contextos. Cada visita a los planteles requerirá de un trabajo previo de organización y elaboración de guías de observación, durante la estancia se realizará el registro de experiencias mediante un diario y posteriormente el análisis y reflexión en el aula. La sistematización de la experiencia obtenida durante la estancia en las escuelas les llevará a conocer y reconocer la complejidad de los planteles de educación preescolar e identificar algunos retos que enfrentan educadoras y alumnos, y las formas como los enfrentan. Este curso constituye el inicio de las experiencias de las estudiantes en el ámbito real de su futuro desempeño y el antecedente para integrarse al trabajo directo con las docentes y con los niños que cursan la educación preescolar.

Para el logro de los propósitos y el abordaje de los contenidos de la asignatura Iniciación al Trabajo Escolar SEP (2003-2004^a) el programa plantea la necesidad de profundizar en el estudio del trabajo docente y de analizar las situaciones que se dan en el aula, a fin de adquirir herramientas para aprender a diseñar estrategias de enseñanza apropiadas para el logro de los propósitos educativos que establece la educación preescolar. Para esto se considera la conveniencia de retomar aquellos contenidos del semestre anterior que permitan optimizar las acciones de observación y registro de información necesarias para la práctica; así

también se complementarán algunos contenidos que se consideran pertinentes para ampliar la información que les lleve a organizar y desarrollar el trabajo con los alumnos y la resolución de problemas que se les presenten durante la jornada de trabajo en el jardín de niños. En este curso, las estudiantes realizarán actividades de estudio, lectura y análisis en el ámbito de la escuela normal, junto con actividades de observación y práctica de iniciación en los planteles de educación preescolar.

Cada visita a los planteles requerirá previamente de un trabajo de organización en el que se continuará con el uso de guías de observación y se iniciará la planeación haciendo uso de los contenidos que otras asignaturas le han brindado, durante la estancia se realizará la práctica de iniciación y el registro de experiencias, y posteriormente el análisis y reflexión de la experiencia en el aula. El conjunto de temas, textos para leer y discutir, y las actividades que se realizan tanto en la escuela normal como en los planteles de práctica son componentes fundamentales que contribuyen a su sensibilización respecto a las exigencias propias de la profesionista del nivel preescolar.

Las propuestas tal y como se presentan en los programas mencionados, aún cuando están resumidas, solo plantean de una manera muy general los aspectos relevantes que se espera que desarrollen las futuras docentes a través del proceso formativo que implica estudio, observación, práctica, reflexión y análisis, por lo que considero la necesidad de proponer algunos aspectos que desde la planeación del curso pueden ser tomados en cuenta como ayudas en la elaboración y construcción de experiencias que permitan ajustar la labor del formador-enseñante en función de las alumnas, del contexto y de la tarea, a fin de incrementar sus competencias, su comprensión y su actuación a partir de la idea del maestro, como un agente reflexivo, crítico y transformador, en y de su práctica docente, que se desea formar.

2.2.1 El papel de la investigación en la formación docente.

La investigación es una herramienta de aprendizaje que posibilita comprender y explicar la realidad y en este plan de estudios al no estar explicitada puede quedar a un lado si no se le considera como una estrategia de intervención docente que permita al futuro maestro comprender y explicar la realidad, por lo que es necesario que se le constituya como un aspecto transcurricular cuya competencia forme parte de los aspectos a los que tendrá que apuntar toda la formación docente. (La propuesta de formar maestros investigadores, a través de la investigación-acción, se convirtió en la base que sustentó la línea de la práctica docente en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar de 1984, desde este punto de vista experimentalista las aulas se constituyen en los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa)

Stenhouse (1993: p. 28) manifiesta que: "La investigación es una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a la crítica y a la comprobación." La investigación es educativa en el grado en que pueda relacionarse con la práctica de la educación y por tanto los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador.

Lo que se pretende es formar profesores capaces de investigar sobre su propia práctica docente, la intención de investigar hace referencia a la idea de construir el conocimiento, de esta manera podrán manejar los conocimientos adquiridos como instrumentos que les permitan indagar y actuar sobre su realidad, de tal manera que la información obtenida puede ser utilizada críticamente para fundamentar teóricamente sus hallazgos, para construir sus propios saberes o para hacer propuestas transformadoras. Una forma de orientar hacia este proceso formativo es procurar que los alumnos sean capaces de utilizar la información para

indagar y actuar sobre eso que hacen, para ello es necesario elaborar preguntas que les lleven a reflexionar sobre lo que hacen, para qué lo hacen y cómo lo hacen; llegar a hacer estos planteamientos requiere de un gran esfuerzo para quienes sólo han estado acostumbrados a obtener un vasto cúmulo de conocimientos recibidos en la escuela tradicional, se trata ahora de abrir la posibilidad de fantasear e imaginar para poder desplegar en el futuro un pensamiento creador. A partir de la elaboración y construcción de experiencias de enseñanza-aprendizaje se hace posible la elaboración de preguntas y se abre el camino que lleva al análisis y a la búsqueda de respuestas, es decir, a la indagación y al encuentro de nuevas alternativas para el desarrollo del trabajo en la escuela. De esta manera, la formación está ligada a la práctica docente y a la vez a la investigación sobre el propio quehacer educativo.

El apoyo que brinda la investigación educativa puede orientar el trabajo cuando es necesario recurrir a diversos textos para la indagación metódica y sistemática, cuya información es indispensable como base que sustenta el conocimiento teórico; a partir de su análisis, la información se vincula a los procesos de observación y registro acerca de las condiciones en las que se establece la práctica docente en condiciones reales y las variables que en ella intervienen para conocerla. Los datos obtenidos intentan explicar los fenómenos de la realidad educativa y orientar hacia la elaboración de proyectos de intervención docente, definen papeles por asumir y orientan hacia la propuesta de estrategias de acción por realizar; de esta manera se van generando conocimientos a partir de la reflexión teórica con el estudio de la práctica. Cuando la información obtenida se expresa en clase, aparece como un ejercicio compartido entre los miembros del grupo para la comprensión y la reflexión de las experiencias obtenidas en los diversos espacios donde han practicado, se facilita el surgimiento de propuestas destinadas a detectar tanto sus aciertos como sus errores y a mejorar la práctica docente. Todo ello con la intención de estimular la elaboración de

un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad que pueda construir esquemas flexibles de pensamiento y la experimentación reflexiva de propuestas alternativas de actuación.

Marcelo (1988: p.17) toma como referencia al trabajo de Schön (1983 y 1987) y coincide con éste en la idea de que “elevar el conocimiento ordinario del profesor que surge después de su práctica profesional, a la categoría de científico, significa formar a los profesionales de la educación como científicos e investigadores de su propia práctica y constructores de conocimiento”

2.2.2 El papel de la mediación como estrategia de intervención docente.

Si el maestro es un factor clave para mejorar la calidad de la educación es necesario que no asuma el papel del maestro tradicional, sino el de formador-enseñante, que sea un agente educativo que proporcione una serie de ayudas para acercar a sus alumnos a su nivel de desarrollo potencial, que sea un facilitador del conocimiento más que un transmisor, que haga explícitas sus intenciones, que reconozca la importancia de los procedimientos, que detecte las posibilidades y dificultades que se presentan para el logro de los propósitos educativos, que aborde una forma de enseñanza reflexiva, que propicie las habilidades para el aprendizaje continuo, con capacidad de pensar y evaluar con un espíritu crítico, que posea y transmita los valores de respeto a las diferencias, libertad y tolerancia. Esto es que ejerza una función de mediación entre el conocimiento y los procesos de aprendizaje del estudiante. Al respecto Frida Díaz Barriga (2002: p.12) hace referencia a:

La metáfora del andamiaje de Jerome Bruner permite explicar el papel mediador del docente, quien en su calidad de agente educativo presta al aprendiz una serie de ayudas o apoyos (andamios) para acercarlo a su nivel de desarrollo potencial

(zona de desarrollo próximo), sucediendo que dichas ayudas se retiran progresivamente conforme el alumno asume la autonomía y control de su aprendizaje (cesión y traspaso del control y la responsabilidad.)

Hay que tener en cuenta que no se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda de manera indiscriminada o rígida, ni intervenir de manera homogénea e idéntica con todos los alumnos, puesto que una misma intervención puede servir de ayuda en algunos casos y en otros no, de tal manera que sea necesario ajustar la ayuda pedagógica de acuerdo a las características de los alumnos, en función del contexto y de acuerdo a la tarea. En esta dirección una de las metas prioritarias de la actividad docente será incrementar la competencia, la comprensión y la actuación autónoma de sus alumnos

Un buen mediador es capaz de diseñar estrategias didácticas que promuevan formas de interacción entre el alumno y el objeto de estudio que lo rodea para que la generación del conocimiento o el desarrollo de una habilidad se dé de manera óptima, según Feurstein (1997: p.16), "el mediador lleva la intención de hacer que otra persona perciba, registre, comprenda y experimente de modo cognitivo y emocional determinados hechos, relaciones, operaciones o sentimientos"; para lograrlo requiere de conocer a sus alumnos, dominar los contenidos curriculares para usarlos como medios para desarrollar su pensamiento y saber organizar estrategias que permitan la generación de problemas que lleven a la aplicación, a la transferencia o a la generalización de situaciones diversas. Se pueden considerar criterios o formas de establecer interacciones que el mediador debe contemplar para favorecer el aprendizaje, entre ellos:

- Tener una intención o propósito que motive e involucre a los alumnos en el proceso de su propio aprendizaje.

- Presentar de forma interesante y relevante situaciones de aprendizaje que les permitan establecer relaciones entre el conocimiento y la experiencia.
- Desarrollar en el alumno el pensamiento reflexivo que le lleve a analizar la información adquirida a través de un proceso de razonamiento.
- Atribuir valor a los logros para crear en el alumno la sensación de ser capaz de realizar la tarea a realizar a partir de sus características personales.
- Desarrollar la necesidad de expresar y compartir las ideas a través del trabajo en grupo y a resolver problemas respetando las ideas de los compañeros y aceptando las diferentes opiniones y puntos de vista.
- Generar en los alumnos la necesidad de buscar metas que puedan lograr y trabajar en función de dichas metas.

2.2.3 El papel de la práctica reflexiva en el docente.

En la formación docente el concepto de la práctica se refiere a la preparación de los alumnos para la ejecución en un ámbito determinado; el mismo concepto en el ámbito del profesor hace referencia a su participación en una continua variedad de situaciones dentro de su práctica profesional, lo que remite a una reiteración en las acciones que con el tiempo incluye un elemento de repetición que conduce a la rutina y a perder la oportunidad de pensar en lo que se está haciendo. D. Schön (1988 pp. 66-68) propone "la reflexión para hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada"; señala que se puede reflexionar sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias o teorías implícitas en un modelo de conducta, sobre los sentimientos en torno a una situación, sobre la forma como ha abordado un problema, o

sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un contexto dado. Para el autor el docente es un profesional reflexivo capaz de intervenir crítica e innovadoramente en el contexto de su propia práctica y de aprovechar la práctica de sus alumnos como un medio para reforzar sus capacidades críticas y reflexivas.

La práctica reflexiva se nutre de la experiencia como el conocimiento inmediato que surge en la acción, de los referentes teóricos relacionados con el campo disciplinar específico y con la teoría pedagógica, y del contexto ligado a las formas predominantes del hacer y del pensar construidas históricamente, estas fuentes conforman diferentes categorías de conocimiento que se ponen en juego en distintos momentos durante el ejercicio de la práctica docente.

El formador–enseñante, que se preocupa por el aprendizaje de sus alumnos, entiende que el proceso reflexivo se produce cuando se articulan operaciones mentales con la realidad para construir nuevas interpretaciones de ella y busca involucrar dentro de su práctica de enseñanza, acciones que orienten la participación activa de todos sus integrantes en su realización. Integrando a varios autores, Frida Díaz Barriga y Marco A. Rigo. (2000: p. 18) señalan que la enseñanza reflexiva puede ser aquella que considera las siguientes características:

- Atiende el desarrollo pleno de las capacidades de la persona (profesores y alumnos), tanto en las esferas cognitiva como afectiva, moral y social.
- Promueve el desarrollo de capacidades que permiten analizar críticamente tanto los contenidos curriculares como las situaciones prácticas que enfrentan en torno a los mismos.
- Desarrolla experiencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura.
- Privilegia los procesos de construcción reflexiva del conocimiento en situaciones de experiencia cotidiana, por encima de la apropiación memorística, acrítica y descontextuada de éstos.

- Presta atención especial a la comprensión de los intereses, valores y contradicciones existentes en los contenidos y las prácticas de enseñanza, y en general a los fenómenos curriculares y educativos que afectan al profesor y sus alumnos.

También señalan que el supuesto fundamental de la enseñanza reflexiva es llegar a comprender el pensamiento, el discurso y la acción de los profesores en contextos educativos singulares ya que ello constituye una estrategia formativa que les permite elevar tanto el entendimiento de su labor profesional como modificar los esquemas conceptuales con que enfocan su práctica en el aula.

Los autores (Díaz Barriga y Rigo 2002: pp. 19-20) citan a Smyth (1989) quien se ha encargado de traducir este supuesto en lo que denomina las cuatro formas de acción o movimientos en la reflexión del profesorado:

- Descripción:* implica una forma de acción en la que los profesores reflexionan acerca de sus acciones, describen sus conocimientos, creencias y principios que orientan su práctica. Responden a la interrogante ¿Qué hago? Ello posibilita problematizar su enseñanza y proponer mejorarla.
- Información:* La cuestión orientadora de la acción es ¿Qué significa esto? Y señala que los docentes destapan sus teorías de rango medio o explicativas que informan su acción docente, a fin de explicarse acerca de los hechos encontrados en clase a través de una revisión crítica de sus acciones.
- Confrontación:* se propone como interrogante central ¿Cómo he llegado a ser así? Y los profesores buscan constatar y explicar sus ideas y prácticas en el contexto educativo y curricular que les es propio lo que los lleva a mirar a la docencia como un proceso de construcción de soluciones.
- Reconstrucción:* Esta fase culmina el ciclo reflexivo, y aunque en cierta forma está presente a lo largo de las demás, se centra en la

cuestión ¿Cómo podría hacer las cosas de manera diferente? Por lo que se orienta a la generación u optimización de una configuración innovadora de la enseñanza.

2.2.4 El papel de la creatividad en la formación docente.

La labor docente es un ejercicio profesional que significa mucho más que dar clases siguiendo textualmente una estructura programática que determina los conocimientos, las formas de organización del trabajo en el aula, la disposición del espacio, la ordenación del tiempo, etc., que se tiene para sus profesores y alumnos, en la que las actividades de enseñanza-aprendizaje se reducen a la reproducción de los planteamientos curriculares; por tanto se torna como imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente ir al rescate de la inteligencia, las ideas y la creatividad de los alumnos, recuperar la relación entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y desarrollar una estructura didáctica innovadora que haga surgir un ambiente pedagógico en el que se aprovechen las situaciones, influencias y motivaciones que el contexto brinda a fin de mejorar los procesos y resultados del ejercicio docente.

Un maestro es creativo cuando comprende que la sociedad actual está en un proceso de cambio y progreso por lo que su participación debe ser acorde a ello, cuando ante lo imprevisto asume una actitud inteligente, cuando busca estrategias para lograr que se optimicen el tiempo, los espacios, los materiales y los recursos didácticos existentes, cuando busca la forma de mejorar el aprovechamiento académico de sus alumnos, cuando comprende que al interior del aula se produce una gran variedad de situaciones a partir de las interacciones que genera la acción educativa, cuando lo impulsa poner en práctica nuevas propuestas a partir de las necesidades que detecta.

Una peculiaridad de la función docente es la concurrencia de acciones que requieren de solución, en la toma de decisiones es necesario reflexionar sobre aquellos contenidos relevantes que se necesita adecuar, en el caso de la formación de maestras del nivel preescolar es necesario desarrollar la creatividad para generar estrategias de intervención docente propias para ellas y para su futura intervención (misma que se ve limitada en esta propuesta curricular), que como en el caso de la investigación, es necesario que se le contemple como un aspecto transcurrenarial cuya competencia forme parte de los aspectos a los que apunte toda la formación docente.

Tradicionalmente se había tenido la idea que los pequeños van al jardín de niños solo a jugar, en la actualidad esa idea ha cambiado, se sabe la complejidad que implica el desarrollo infantil y el aprendizaje con relación a los aspectos que es necesario abordar en esta etapa a fin de generar estrategias de intervención educativa para el desarrollo de sus capacidades. Con relación a los niños Cohen (1997: p. 56) señala que "están integrados y son de una sola pieza; su aprendizaje procede de manera integrada. Asimilan y adaptan a su propio ritmo y tiempo las experiencias que buscan independientemente o las que eligen entre las instrucciones que le dan uno de sus padres o un maestro." Es pensando en esto que la tarea del maestro es observar y escuchar a los niños para poder orientar sus recursos a lo que ve y oye, para brindarles experiencias, tomando en cuenta los factores de la etapa del desarrollo infantil, que les permita construir el conocimiento y les ayude a interactuar en su medio; es hacer que el conocimiento y la creatividad no resulten incompatibles

La creatividad, en la mentalidad adulta, es la capacidad de romper las reglas para encontrar soluciones nuevas y producir nuevos efectos. Esta competencia se expresa en el arte, en la ciencia, en la comunicación, etc. La educadora debe tener claro que esta definición no se generaliza en el niño, ya que durante sus primeros años, cuando tiene alguna inquietud para

encontrar soluciones nuevas ante una situación nunca antes vivida, lo hace con originalidad, aunque parezca erróneo. En la educación básica puede aprovecharse esta originalidad del niño y aunque se equivoque, esta expresión nos permite conocer lo que tiene dentro y lo que no ha comprendido, y su propuesta de solución es una ventana abierta que se aprovecha para seguir el desarrollo de su pensamiento.

Es recomendable que durante la formación docente se procure un ambiente que favorezca la comunicación y expresión en una gran variedad de formas, tener apertura ante las ideas de otros, un clima adecuado que propicie la participación activa tanto en lo individual como en lo grupal, que respete la heterogeneidad que surge a partir de las diferentes manifestaciones producidas, procurar experimentar cosas nuevas, distintas e insólitas, buscar distintas formas de pensamiento y ante una situación, buscar todas las posibles respuestas.

2.2.5 El papel del aprendizaje grupal en la formación docente.

La tarea de la educadora demanda competencias didácticas para atender los sucesos que ocurren en el aula y del conocimiento de los contenidos y las formas de trabajo para enfrentar los desafíos cotidianos propios de la actividad docente, para ello los programas de curso plantean el acercamiento a la práctica con niños preescolares con sugerencias precisas con relación al abordaje temático, sus formas de estudio y análisis abriendo un espacio a la reflexión. Sin embargo también es necesario abrir un espacio que corresponda a la interacción entre los miembros del grupo para que las estudiantes “además de comprender los contenidos de la materia, se conozcan a sí mismas y a sus compañeras, reconozcan la importancia de estudiar, prepararse, compartir sus conocimientos y aprender de los demás, rechacen el individualismo y la dependencia, y logren una conciencia crítica que las lleve a formarse y ser creativas” (Chehaybar 2002:

p. 11) para que mediante el aprendizaje grupal, con el apoyo de distintas técnicas grupales, obtengan experiencias que les permitan comprender la naturaleza de su trabajo con niños pequeños y que logren poder interactuar también con ellos.

Es común que en los primeros semestres las alumnas tengan la idea de que necesitan adiestrarse en las habilidades de *recorto* y *pego*, que necesitan memorizar rimas y canciones para que las repitan los niños o que necesitan *recetas* para la elaboración del material didáctico, sin embargo ese no es el propósito de su formación como docentes. Para entender la función docente se propone articular la práctica (llámese de observación, de ayudantía o docente) con lecturas, reflexiones, discusiones y análisis al interior del aula. El aprendizaje grupal y el trabajo en grupos pequeños se convierten en alternativas para que las estudiantes compartan y discutan ideas, para integrar lo estudiado, para manifestar sus inquietudes o para indagar sobre alternativas posibles; también para abrir la posibilidad de vivenciar experiencias que les permitan establecer relaciones, entender procesos y encontrar propuestas que en un futuro próximo puedan aplicar.

En sus primeros momentos, como propuesta de trabajo resulta desconcertante para quienes están acostumbrados a escuchar la cátedra magistral y tomar apuntes o dictados y ser pasivos, ya que esta forma de participación presupone un cambio en el que los integrantes tienen la oportunidad de asumir la búsqueda y construcción de aprendizajes a partir de un tópico que ha sido buscado en fuentes bibliográficas, en películas, en conferencias, en visitas o rescatado de la práctica. Dice González Cuberes (1993: p. 61) que:

Aquello que nos es desconocido o nos demanda esfuerzo suele ser lo que más nos enoja, esto implica *resistencia al cambio* y que cambiar puede significar perder... pero también ganar o lograr algo; que ante lo nuevo nos resulta fácil defendernos, repetir lo conocido en lugar de abrir a lo impensado... Llegamos así a reconocer

que a menudo hemos sido *amaestrados* para no ser curiosos, para no reconocer el placer de investigar.

Y agregaría, para entender que se puede hablar sobre lo que se piensa sin sentirse cuestionado, y a darse cuenta que dos cabezas piensan más que una, lo que conlleva un nuevo aprendizaje.

Es necesario que el formador-enseñante tenga presente que el aprendizaje grupal es un proceso de elaboración conjunta, así la conformación del grupo es una experiencia que se da en múltiples direcciones por lo que es necesario tener claros los propósitos que se tienen al planear las diversas actividades; es conveniente recordar que su participación consiste en propiciar las condiciones necesarias para que se dé el aprendizaje en un clima de apertura, confianza y respeto, por tanto es conveniente que propicie la indagación de la información y la puesta en común de los equipos de trabajo, que observe el proceso grupal a distancia e intervenga cuando es necesario ayudar al grupo a integrar sus aprendizajes, para ello puede utilizar el cuestionamiento como un instrumento que oriente la participación. Los fenómenos que produce el trabajo grupal deben ser detectados por el docente para los interprete y analice a fin de tomar las "decisiones pertinentes que le permitan utilizar las técnicas grupales adecuadas al aquí y ahora del grupo, y que propicien el avance de éste en su proceso." (Chehaybar 2002: p. 19)

Para propiciar esta forma de trabajo considero conveniente el uso de diversas técnicas, para el abordaje de ciertos contenidos son una excelente herramienta que permite llegar a los propósitos deseados, su selección se determina con relación a un tema específico, a un propósito concreto y a las características y necesidades detectadas en el grupo. Fundamentalmente se busca que propicien la comunicación, la integración y participación en equipos, el análisis y puesta en común ante situaciones propias de la docencia y la sensibilización para la creatividad y el juego. Un aspecto

importante a considerar es la duración de la actividad, lo que requiere de una cuidadosa planeación para poderla desarrollar satisfactoriamente.

CAPÍTULO 3

3. EL DESARROLLO PROGRAMÁTICO EN LOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN DOCENTE.

La posibilidad de reflexionar sobre nuestro propio actuar permite tratar de comprender lo que implica la formación de futuros docentes e identificar aquellos aspectos sobre los que hay que trabajar para quienes desean adoptar como profesión el magisterio preescolar. Dice Rosa Ma. Pérez (2003: p. 33) "Ser educadora es un privilegio y una de las actividades más hermosas que existen: exige de ti una dinámica constante, tanto física como intelectual y espiritual. Para trabajar con niños pequeños hay que ponerse a su altura, y ésto al principio no es sencillo". Como tampoco es sencillo tomar la decisión de elegir una profesión, o tener la opción de seleccionar la institución adecuada y, al llegar el primer día de clases, la futura profesionista está llena de expectativas ante esta nueva etapa de su vida que inicia. Lo que las alumnas desconocen es que para nosotros, sus maestros, también este principio no es sencillo.

Si bien se ha preparado anticipadamente la planeación de la asignatura siguiendo las orientaciones del programa correspondiente, se tiene claro que:

- Para el curso de *Escuela y Contexto* las estudiantes realizarán actividades de estudio, lectura y análisis en el ámbito de la escuela normal, también asistirán a diferentes planteles de educación preescolar para conocer sus características, la dinámica de trabajo que se desarrolla en ellos, así como el entorno inmediato. Cada visita a los planteles requerirá previamente de un trabajo de organización, durante la estancia el registro de experiencias y posteriormente el análisis y reflexión en el aula. El conjunto de temas, textos para leer y discutir, la presentación de trabajos escritos y las actividades que se realizan tanto en la escuela normal como en los planteles que se observan son componentes fundamentales de este curso y constituyen una aproximación al conocimiento de las condiciones reales del trabajo docente.
- Para el curso de *Iniciación al Trabajo Escolar* las estudiantes realizarán actividades de estudio, lectura y análisis de los contenidos propios de la

asignatura; observarán las acciones que realiza la educadora en un grupo del jardín de niños, prestando especial atención a las formas de trabajo y a la relación que establece con el grupo y con padres y madres de los niños; se iniciarán en el trabajo docente con un grupo del nivel preescolar a través de actividades sencillas. Cada estancia en el plantel de práctica requerirá previamente de un trabajo de organización, durante la estancia el registro de experiencias y posteriormente el análisis y reflexión en el salón de clases. La sistematización de la experiencia obtenida durante la estancia en las escuelas llevará a valorar la complejidad del trabajo en el aula de educación preescolar e identificar algunos retos que enfrentan educadoras y alumnos, y las formas como las enfrentan. El conjunto de temas, textos para leer y discutir, los documentos que elaboran y las actividades que se realizan tanto en la escuela normal como en los planteles de práctica se desarrollan con la intención de acercar a las estudiantes al conocimiento de experiencias docentes y contribuir a su sensibilización respecto a las exigencias de la profesión de la educadora de preescolar.

Así, este es el planteamiento general de lo que se hará en el semestre, pero hace falta decidir cómo actuar en las situaciones pedagógicas específicas cotidianas, hace falta clarificar las interdependencias que se mantienen en cada tramo escolar con el nivel anterior de las alumnas (bachillerato) y las que se generan con las demás asignaturas del grado que se cursa, hace falta conocer a las alumnas y considerar algunos antecedentes relacionados con sus hábitos de estudio, sus expectativas de formación y en general algunas características personales. Ante esto cobra presencia aquello que justamente no es lo más sencillo: el diseño de actividades que de manera clara, gradual y sistemática faciliten la integración del alumnado, la generación del conocimiento y el establecimiento de relaciones entre la teoría y la práctica.

Para ello en cada semestre se tienen aproximadamente treinta y seis sesiones de tres horas cada una. El motivo principal que genera la duración de cada sesión es

el de tener que considerar que las jornadas de trabajo en los jardines de niños oficiales son de tres horas (de 9:00 a 12:00 para el turno matutino o de 14:30 a 17:30 para el turno vespertino) y es necesario ese tiempo para realizar las prácticas correspondientes. Por otro lado en el resto de las sesiones se tiene la posibilidad de trabajar con diversas técnicas que requieren de ese tiempo para su ejecución y se tiene la posibilidad de llevarlas a cabo, así también se puede sistematizar el uso del *diario de clase*. A continuación presentaré algunas ideas que he desarrollado para llevar a cabo los mencionados cursos.

3.1 La organización de las estrategias de trabajo en el aula.

Para el logro de los propósitos que plantean ambos programas, considero que es requisito indispensable iniciar el ciclo escolar con una estrategia de trabajo que tenga la intención de introducir a las alumnas a la nueva dinámica escolar. Para ello hemos insistido, como equipo docente, en la necesidad de reunir a todos los nuevos alumnos para que en una o dos sesiones inductoras se les dé a conocer al equipo de profesores responsables de su formación, informarles sobre la misión y los propósitos de la institución, mostrarles los servicios que se prestan en el plantel y trabajar con actividades que les permitan conocerse e identificarse como miembros de la comunidad educativa y del grupo al que se integran. La actividad generalmente consiste en realizar una técnica para acelerar el proceso de integración entre los miembros de los grupos, entre ellas sugiero la técnica³ *Presentación por parejas*, seguida por una taller breve en el que se puedan dar cuenta de algunas de las acciones que podrán desarrollar en la docencia, éste puede ser sobre el "Cuento y su narrativa" o bien sobre "Coordinación psicomotora", mismos que pueden ser impartidos por alguno de los profesores que conformamos la planta docente.

Antes de abordar los contenidos temáticos para el logro de los propósitos señalados por el programa (que es la manera como deseo presentar esta experiencia en la docencia) considero la necesidad de conocer a las alumnas, de que se identifiquen como compañeras de un grupo de nueva creación y de sensibilizarlas para el desarrollo de las actividades que se realizarán durante el curso, algunas actividades también tienen la intención de sensibilizarlas para la docencia; estas acciones llevan entre cuatro y cinco sesiones.

³ Las técnicas que se presentan pueden ser confrontadas en el libro de la Doctora Edith Chehaybar y Kuri (2002) *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*. 2ª ed. UNAM, CESU / Plaza y Valdez, México. Algunas de ellas requieren de ajustes para ser aplicadas a las condiciones que se requieren.

3.1.1 Las acciones preparatorias para el abordaje de los contenidos.

Al iniciar mi participación en el grupo busco romper la tensión inicial con una técnica de presentación pero que también las sensibilice para el juego, Soy *Aurora* y mi animal favorito es la *abeja*, así sucesivamente se van todas presentando, esta actividad da la oportunidad de equivocarse al no encontrar el truco de la letra inicial del nombre, procuro entonces que entre ellas se ayuden y se percaten de la importancia del apoyo mutuo lo que lleva a la integración del grupo. También procuro que me conozcan y me abro a todas sus preguntas, para las alumnas resulta muy importante saber que soy profesora de jardín de niños y que he trabajado con otros grupos contribuyendo en la formación de futuras docentes. A continuación utilizo la técnica *Palabras clave* que me permite conocer las expectativas del grupo hacia la asignatura, lo que generalmente surge es la manifestación de sus necesidades de integrarse y comunicarse como grupo, así como de buscar que esas tres largas horas no se hagan tediosas, a veces manifiestan la idea de que es el espacio curricular para aprender sobre *boleado, recortado y pegado*; para concluir la actividad hago una plenaria con relación a las impresiones del grupo e introducir las al curso, aprovecho para entregarles la antología de lecturas que también integra la propuesta de planeación del curso que a su vez incluye algunas actividades fuera del plantel escolar como pueden ser conferencias, talleres y visitas (entre ellas a la feria del libro infantil y juvenil), por último les pido que me proporcionen sus datos personales: nombre, domicilio, teléfono, escuela de procedencia, preferencias y algunos aspectos de su persona que deseen hacerme saber.

- *El diario de clase.*

Durante la sesión inicial procuro tomar algunas notas de lo que sucedió en el aula con la intención de iniciar el *diario de clase* como una herramienta de investigación en la que se relate por escrito lo que acontece o llame la atención en cada sesión y refleje los aspectos más

importantes que se observan en ella, permita rescatar tanto acciones como resultados del quehacer cotidiano que puedan ser sometidos al análisis y a la reflexión, así mismo oriente sobre los intereses, preocupaciones o formas de entender las situaciones que surgen en la clase. Al iniciar la siguiente sesión lo leo, señalo la intención de llevar este registro, remito a la lectura que orienta sobre su forma de utilización (Fierro 1991: pp. 8-13) y pido a una alumna que realice el registro, y si es necesario que durante la clase solamente se dedique a ello, el diario también se leerá para la siguiente clase; esto se lleva a cabo a lo largo de todo el año lectivo rotando a todas las integrantes del grupo, lo que permitirá entender que cada una tiene su propia forma de observar y de relatar los acontecimientos. Con frecuencia encuentro que se registran datos que reflejan dudas sobre lo trabajado durante la clase, o que sólo describen aspectos generales sin claridad, o que les resulta difícil observarse como miembros del grupo y regresan a la figura del maestro como el protagonista del trabajo áulico; lo que más esfuerzo requiere es analizar o cuestionar lo sucedido con la intención de establecer relaciones entre las vivencias y los aspectos teóricos estudiados. Entender el porqué y el para qué se lleva el *Diario de clase* permitirá que las alumnas aprendan a registrar durante sus jornadas de práctica en el *Diario de práctica*.

En la segunda sesión procedo a dar lectura al *Diario de clase*, explicar la mecánica de su uso y su utilidad, aprovecho que se tiene el programa de la asignatura (en el que se indican los propósitos, la organización de los contenidos, las características de las actividades y las sugerencias para la evaluación del curso) para hacer la técnica de *Encuadre* a fin de que las alumnas tengan toda la información sobre la propuesta de acciones a realizar, señalen sus dudas, sugieran modificaciones y se establezca un compromiso de trabajo conjunto; generalmente en las escuelas de procedencia han tenido una forma de trabajo lineal y están acostumbradas

a escuchar, por lo que se les dificulta participar o hacer cuestionamientos o propuestas que generen cambios, lo que sí saben es que quieren entrar en una dinámica diferente a la que tradicionalmente han vivido; así aprovecho para centrar la idea de lo que significa la formación inicial del profesor de educación básica, para ello sugiero el apoyo de un artículo de Ramiro Reyes Esparza (1993: pp. 4-14), se procede a su lectura y al concluirse se hace una plenaria en la que se analice la responsabilidad que implica el ser maestro cuya formación no culmina al terminar los estudios profesionales. Este momento también es propicio para pedirles que redacten una *Carta de motivos* que explique el porqué eligieron esta carrera.

Hasta ahora el trabajo de las alumnas ha sido individual por lo que en la tercera sesión les pido que formen equipos de seis alumnas para realizar *Un castillo*, esta actividad consiste en entregar a cada equipo una hoja de cartulina blanca, dos popotes, una revista comercial y pedirles que con solamente eso hagan un castillo y le integren una historia, el tiempo aproximado para hacerlo es de 30 minutos; generalmente ese tiempo no es suficiente para las alumnas de un grupo de nueva creación, les hace falta ponerse de acuerdo para determinar cómo lo harán, repartir el trabajo e integrar la obra, cuando terminan presentan sus creaciones al grupo en plenaria y las invito a reflexionar sobre las interacciones que se dieron entre ellos y los materiales. El resultado es asombroso cada castillo e historia que lo acompaña son totalmente distintos, curiosamente todos procedían de los mismos materiales, así como cada integrante del grupo también es totalmente distinto, aun cuando todos hayan tenido como antecedente el mismo nivel de estudios; esta actividad la relaciono con la lectura de Reyes con la intención de hacerles notar que no obstante estudien las mismas materias en la misma carrera cada alumna irá estableciendo su propio estilo de docencia y que cada una es única e irrepetible.

Considero la necesidad de continuar con el proceso de integración grupal por lo que inicio la cuarta sesión con la técnica de *Diálogo y Trabajo*, observo que les agrada participar en este tipo de actividades y entiendo que no deseo que se conviertan en las grandes amigas, pero si las dispongo para el trabajo en distintos equipos; como producto de la actividad generalmente se obtiene mas diálogo que trabajo ya que para ellas es difícil hacer algo sin la instrucción precisa de lo que se espera que hagan, la reflexión lleva a que se comprenda que comienzan una etapa en la que pueden surgir iniciativas personales que requieren de imaginación y habilidad para organizarse, aprovecho la plenaria para que algunas alumnas voluntarias den lectura a sus *Cartas de motivos* y establezcan la relación entre lo que se comienza a experimentar con este tipo de ejercicios y que en esta profesión no basta sólo con amar a los niños pequeños, sino que se requiere de algo más para trabajar con ellos: desarrollar habilidades y competencias para ejercer esta profesión. Por último pido a las alumnas que en casa realicen la lectura del texto: "¿Para qué observar?" (Irwin Michelle y M: Bushnell 1982: pp. 14- 27, 67-78)

- *La observación.*

Una actividad a lo largo del semestre consiste en visitar diversos planteles educativos para conocerlos, recoger datos sobre las múltiples situaciones que en ellos se desarrollan y poder trasladar esta experiencia al terreno del análisis y la reflexión. Una manera que permite abordar este estudio es la observación, entendida como un proceso que requiere de una atención intencionada a fin de identificar las características, implicaciones y dificultades que se tienen en la práctica educativa; para Evertson (1997: p. 307)

La observación forma parte de la psicología de la percepción, por lo que es un componente tácito del funcionamiento cotidiano de los individuos... No toda la observación que tiene lugar en la vida cotidiana es tácita. También se realizan observaciones en forma más deliberada y sistemática, cuando la situación así lo requiere... En la vida cotidiana se efectúan observaciones sistemáticas para

establecer, mantener, controlar, suspender acontecimientos cotidianos y participar de ellos... Pero cuando la observación se utiliza para responder a una pregunta formulada, debe ser deliberada y sistemática.

Generalmente las alumnas han mirado de manera constante lo que les rodea, de esta acción han obtenido aprendizajes y es frecuente encontrar que lo han hecho sin intencionalidad; reconocer este hecho genera la necesidad de aprender a desarrollar estrategias que de manera deliberada y sistemática hagan de esta acción una habilidad constante durante su formación inicial y a lo largo de su vida laboral para que les permita explicar y valorar la práctica educativa. Además de aprender a observar con un propósito, es necesario comprender que el registro de datos es un elemento indispensable para guardar memoria de lo que se pretende investigar, y que para ello a lo largo del semestre se trabajará en el uso de las herramientas que faciliten la obtención de la información requerida para el conocimiento de las instituciones escolares y sus características.

La quinta sesión está orientada a comprender la importancia de entrenarse para observar con atención, para ello se desarrollan varios ejercicios, comienzo con preguntar si recuerdan de quién es la imagen que aparece en un billete de veinte pesos (o cualquier otra denominación) y cuál monumento histórico aparece al reverso; es muy usual que haya confusiones, que no le recuerden o que no hayan puesto atención. Se parte de ello para comprender la importancia de aprender a observar y se les pide que observen primeramente a sujetos pasivos como edificios o árboles; en un siguiente momento a sujetos activos ya sean adultos o niños, en ambos casos se lleva un registro de la información por escrito mediante el uso de frases descriptivas; en un tercer momento se les pide que analicen y comparen sus registros y presenten sus conclusiones, procuro orientarlas hacia la necesidad de tener clara la intencionalidad de la observación y el

registro a partir de retomar la lectura hecha en casa (en este momento procuro hacer énfasis en la importancia de estudiar en casa y elaborar fichas de resumen con un comentario sobre la relevancia de la lectura). Por ultimo utilizo la técnica de *El Balón* "para diferenciar, dentro del proceso de observación, los momentos de captación de los fenómenos, de descripción de los mismos y de interpretación y valoración de los hechos." (Chehaybar 2002: p. 80)

3.2 La organización de las estrategias de enseñanza de la asignatura Escuela y Contexto Social

Las acciones a desarrollar en el semestre giran en torno a cinco prácticas de un día cada una, en las que las alumnas visitarán cuatro diferentes planteles de educación preescolar en diferentes contextos sociales y culturales, si es posible entre éstos uno de educación inicial, para observar sus características, sus interacciones y su dinámica de trabajo; y un plantel de educación primaria para observar a niños de primero o segundo grado a fin de analizar las relaciones existentes entre ambos niveles. Generalmente solicito planteles que conozco (la SEP determina que deben ser escuelas oficiales) o los visito previamente para ubicarlos; también es necesario informar a sus directoras sobre las fechas de práctica y su propósito, a fin de obtener su comprensión y colaboración ya que es conveniente que las maestras de los grupos no deleguen la responsabilidad de atender a los pequeños en las alumnas, ya que ellas aún no están capacitadas para tomar esta función.

Si bien se considera a la práctica docente como un fenómeno social en el que intervienen múltiples factores y está configurada por un sistema complejo de acciones e interacciones que manifiestan el ejercicio de la profesión, también se le concibe como un proceso mediante el cual el maestro se constituye y se recrea cotidianamente al proyectar, desarrollar y evaluar estrategias de enseñanza-aprendizaje; en la formación de futuras docentes se busca posibilitar un acercamiento gradual, orientado y supervisado de la práctica a fin de plantear formas alternativas que sean útiles para identificar la multitud de factores que confluyen en las instituciones escolares, comprender las diversas situaciones en los contextos en lo que se presentan e iniciar un proceso de búsqueda que les permita desarrollar las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión. El plan de estudios propone cuatro momentos, éstos son:

- Práctica de visita a instituciones educativas. En ella la observación es un recurso imprescindible para conocer a los niños e interpretar los sucesos de la vida escolar; se inicia en esta primera etapa y continúa como una actividad presente en todo el trayecto de la formación con el propósito de que las estudiantes desarrollen la sensibilidad y las habilidades que les permitan identificar y comprender las características de los jardines de niños, de las aulas y del trabajo de las educadoras.
- Práctica de apoyo al trabajo docente de la educadora. Tiene como finalidad introducir a las estudiantes en el conocimiento de las condiciones reales del trabajo docente y principalmente, iniciarlas en el desarrollo de las competencias didácticas para el trabajo con los niños; las actividades que se aplican están relacionadas con las asignaturas que cursan o han cursado, de este modo, elaboran y prueban estrategias para favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños.
- Práctica en condiciones reales de trabajo. Con la intención de continuar desarrollando las competencias didácticas necesarias para ejercer la docencia en la educación preescolar, esta práctica se caracteriza por ser sistemática, por tener propósitos definidos que llevan al diseño y aplicación de secuencias didácticas y abarcar cada vez más tiempo; es analítica y reflexiva porque permite revisar los factores que en ésta intervienen, para buscar explicaciones sobre los sucesos, plantearse interrogantes y revisar el proceso con la intención de favorecer el mejoramiento de su desempeño docente.
- Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Se realiza durante el último año de la Licenciatura, el trabajo docente se desarrolla mediante la práctica que las estudiantes realizan por periodos de varias semanas continuas con un grupo de educación preescolar, bajo la tutoría de la educadora y con la asesoría del profesor titular de Seminario de Análisis del Trabajo Docente, durante el seminario se realiza el análisis y la reflexión sistemática acerca del desempeño de cada alumna en el grupo que atiende, así como el conjunto de experiencias que obtienen en el jardín de

niños; el mismo profesor también orienta a cada alumna en la elaboración de su documento recepcional.

3.2.1 Las acciones para abordar el Bloque I: La vida en la escuela y su entorno.

En este bloque las estudiantes inician el conocimiento de los planteles que ofrecen el servicio de educación preescolar, sus actividades y el ambiente de trabajo; identifican las características y la influencia que el contexto ejerce sobre las tareas educativas; centran la atención en las características generales de los niños y realizan actividades de acercamiento a la comunidad. Se tiene la intención de acercar a las alumnas al conocimiento del trabajo que realizan las docentes de educación preescolar y que empiecen a tomar conciencia de la complejidad que implica el trabajo docente.

Los contenidos temáticos que se estudian en este bloque son:

- Las características de la escuela: tipo de aulas, equipo, anexos escolares, número de alumnos y de maestras.
- Los actores de la escuela (educadoras, alumnos, directivos, padres de familia), el tipo de actividades que realizan y las relaciones que establecen.
- Las características del entorno escolar y su diversidad.
- La presencia de la escuela en la comunidad. (SEP 2003-2004^a: p 14)

A fin de desarrollar estos contenidos, el programa sugiere actividades y lecturas que sirven como referente para centrar el interés en las dos primeras visitas a planteles. Busco enriquecer el trabajo en clase mediante la presentación de alguna película que haga referencia al trabajo docente (propongo *La lengua de las mariposas* o lo que alguna alumna proponga), de la técnica de *Estudio de casos* que permita analizar situaciones concretas de docencia y sus contextos, y alguna lectura adicional contenida en la antología que sugiere el programa de estudios que les permita

comprender la necesidad de observar con una intencionalidad y de utilizar herramientas para registrar y almacenar la información obtenida.

Procuró que para la elaboración de la primera guía de observación las alumnas trabajen en equipo una propuesta inicial, a partir de lo que identifican como aspectos importantes les complemento con aquellos rubros que no consideraron hasta obtener una primera aproximación que utilizarán durante la visita a la primera institución. En esta única ocasión acudo con todo el grupo para estar cerca de las alumnas en este acercamiento inicial lleno de dudas y temores, busco que aprendan a identificar ciertos momentos significativos propios de la dinámica de trabajo y que se integren a ella de manera natural. De regreso al aula se analiza la visita, en este momento es importante hacerles notar que con un solo instrumento de registro no es suficiente y propongo el uso adicional de un Diario de prácticas individual, que al igual que el Diario de clase permite un registro más sistematizado de aspectos que se dan en las interacciones propias de las escuelas y que hay algunos aspectos no considerados en la guía que nos llevan al enriquecimiento de las mismas para la siguiente visita. Como producto de esta primera visita pido que de manera individual entreguen la guía de observación con la información obtenida.

Generalmente las visitas se hacen cada quince días. A partir de la segunda, y dependiendo del número de alumnas, se organizan equipos para que en cada plantel haya únicamente una o dos alumnas por grupo de niños y empiecen a integrarse a ellos (la presencia de numerosas alumnas en cada grupo distrae la atención de los preescolares y altera los propósitos mismos de la observación). Previo a cada visita, la guía de observación se revisa y se le agregan rubros a partir de lo estudiado en clase. De regreso en el aula se analiza la experiencia a partir de los comentarios que llevan al estudio de las situaciones y se pide como producto un informe de la práctica, esto es con la intención de que las alumnas aprendan a analizar la información que

registran y a hacer un análisis individual sobre sus encuentros y necesidades de aprendizaje.

3.2.2 Las acciones para abordar el Bloque II: La organización del trabajo en el jardín de niños.

En este bloque las estudiantes analizan aspectos como la distribución del tiempo el uso de los espacios escolares en el jardín de niños y el establecimiento de relaciones entre la educadora y los niños en el aula; obtienen elementos que les permiten explicar cómo influyen las condiciones del contexto en las actividades y en el ambiente de la escuela; inicialmente observan cómo se manifiesta la diversidad social y cultural en la escuela y en las diferentes formas de participar y de expresarse de los niños de un grupo; así también por medio de charlas con las educadoras y directivos obtienen información acerca de cómo se organizan las actividades educativas generales del plantel y las específicas de cada grupo. Posteriormente la información se analiza en el salón de clases.

Los contenidos temáticos que se estudian en este bloque son:

- Aspectos de la organización escolar: Horario escolar y distribución del tiempo, aprovechamiento de los espacios escolares, actividades y relaciones de los alumnos y educadoras en el aula, juegos y otras actividades de los niños fuera del aula.
- Características de los niños de escuelas y contextos diferentes.
- Manifestaciones de la influencia del contexto social y cultural en la escuela. (SEP 2003-2004^a: p 17)

Además de las actividades que sugiere el programa, el trabajo en clase se enriquece con la técnica de *Dramatización* (hecha por equipos) de algún momento observado durante las visitas a fin de identificar las actividades a realizar con niños pequeños y lo complemento con un material escrito que nos lleve a la reflexión que puede ser de manera grupal o individual, por ejemplo: "El gusano sin suelo" (Bárcena 1988: pp. 69-71); con la técnica de

Unir los puntos procuro que se busque una solución creativa que salga de lo común y también se exploren posibles respuestas que lleven “mas allá” de lo que aparentemente observan en la acción docente; las invito a realizar el ejercicio⁴ del *Garabato musical* para que tengan presente que el trabajo en un ambiente de alegría, entusiasmo y libertad puede llevar a la creatividad; y con el ejercicio de *La telaraña* propicio que identifiquen y se integren al juego como una aspecto primordial que ayuda a generar el aprendizaje infantil.

En las dos siguientes visitas a los jardines de niños se continúa analizando la guía de observación y se le enriquece a partir de identificar aspectos de interés que se recuperan de nuestro espacio curricular y con apoyo de las asignaturas de *Problemas y Políticas de la Educación en México* (que orienta para analizar el contexto social de las escuelas), *Desarrollo Infantil 1* (que orienta para analizar algunas características del niño preescolar) y *Propósitos y Contenidos de la Educación Preescolar* (que orienta acerca de la función de la educación preescolar, las implicaciones que tiene en la práctica cotidiana y los retos que impone a la educadora el trabajo con niños pequeños). Durante las visitas se puede observar mayor desenvolvimiento en las alumnas y se les orienta para que interactúen con los niños y con la educadora, es frecuente que las educadoras pidan a las estudiantes que “cuiden” al grupo por lo que es conveniente instruir a las alumnas para evitar estas situaciones ya que aún no están capacitadas para brindarles la atención adecuada. De regreso a clases se continúa con el análisis de esta nueva experiencia, en esta etapa se observa mayor participación de las integrantes del grupo, para ello se les alienta a que consulten aspectos registrados en su Diario de práctica y si es necesario se les orienta para que analicen dichos aspectos, de esta manera se rescata la importancia del

⁴ Los ejercicios que se presentan pueden ser confrontados en el libro del maestro José Gordillo. 1992. México. Lo que el niño enseña al hombre. Editorial Trillas.

registro y su análisis; con frecuencia critican aspectos observados por lo que es conveniente considerar la trascendencia de proponer alternativas para mejorar y no repetir estereotipos, además de que se insiste en la importancia de revisar lo estudiado en clase y abrir opciones de lecturas haciendo la sugerencia de consultar a algunos autores. Estos momentos también sirven para orientar sobre la manera de mejorar los informes de la práctica, ello permite establecer relación con la asignatura de *Estrategias para el Estudio y la Comunicación I* para contribuir en el mejoramiento de la organización del pensamiento, la redacción y la reflexión.

3.2.3 Las acciones para abordar el Bloque III: Las relaciones entre los padres de familia y el jardín de niños

En este bloque se estudia el papel que los padres de familia desempeñan en apoyo a las funciones de la escuela y las expectativas que tienen respecto a la función formativa de la educación preescolar, además, enterarse de las diversas acciones que la escuela emprende para incorporarlos en las actividades relacionadas con los propósitos que persigue la educación preescolar. Las estudiantes podrán charlar con los padres de familia a fin de conocer sus opiniones acerca de las relaciones que la escuela establece con la familia, también reflexionarán sobre los retos que implica para las docentes conocer a los familiares de los niños, establecer relaciones de respeto y confianza, y conseguir su colaboración en las actividades escolares.

Los contenidos temáticos que se estudian en este bloque son:

- Las relaciones de docentes y padres de familia en el ámbito escolar. Encuentros esporádicos y reuniones formales.
- Las actividades de las educadoras para conseguir y mantener el apoyo de los padres.
- Las actividades más comunes de los padres y madres de familia en la escuela.
- Aportaciones económicas, colaboración para el mantenimiento del plantel, participación en ceremonias, festivales, campañas y otras actividades escolares.

- Las expectativas de los padres sobre el papel de la escuela. (SEP 2003-2004^a: p 20)

Con frecuencia, además de integrarse a las actividades que sugiere el programa, las estudiantes se percatan de la necesidad de adquirir ciertas habilidades para trabajar con los niños, con las educadoras y con los padres de familia por lo que incluyo la técnica de *Construcción de juguetes en equipo* que les permite vivir una experiencia de comunicación no verbal, entendimiento mutuo y organización en equipo; realizo una sesión de música y movimiento basándome en el ejercicio de *Expresión corporal* y en las sesiones de *Ritmos, cantos y juegos* propias de la educación preescolar; y les solicito que elaboren de manera individual y presenten al grupo un *Periódico mural* dirigido a los padres de familia y que lo complementen con una *Carta a los padres*, la temática tanto del mensaje como de la carta es la misma y llevará a favorecer el bienestar familiar o del niño.

Generalmente en este bloque las visitas se realizan a un Centro de Desarrollo Infantil, el cual brinda atención a niños desde los 45 días de nacidos hasta los 5 años, esta característica hace necesaria la elaboración de una guía apropiada para esta institución que además de ser un centro educativo, también brinda apoyo asistencial a las madres trabajadoras; la otra visita se realiza a un grupo de primer grado de educación primaria para identificar los cambios que implica para los niños el tránsito de un nivel educativo al otro, en este caso también es necesario elaborar una guía de observación específica. Durante las visitas se observa que las estudiantes tienen más clara la intención de su estancia, y muestran mayor seguridad y confianza. De regreso al aula, el análisis de la experiencia se centra en que identifiquen las semejanzas y diferencias que encuentran entre las instituciones y los aspectos observados con relación al nivel preescolar, durante el análisis las alumnas se percatan de la falta de preparación de las personas que se responsabilizan de los niños lactantes y maternos en las

instituciones de educación inicial, con relación a las escuelas primarias se percatan de las diferencias que existen en los procesos de enseñanza-aprendizaje entre educadoras y maestras de primaria. El semestre está por finalizar, y en sus producciones escritas las estudiantes muestran las habilidades que van desarrollado tanto para el registro en el Diario de práctica y en la guía de observación, como en la elaboración de sus informes, para cerrar el curso el último documento que se elabora es un ensayo breve en el que expresan sus ideas sobre el nivel preescolar, éste es un buen momento para conocer sus inquietudes y expectativas con relación al siguiente semestre

3.3 La organización de las estrategias de enseñanza de la asignatura Iniciación al Trabajo Escolar

En el semestre anterior se tuvo un acercamiento a los jardines de niños mediante prácticas de visita a diversas instituciones escolares. En este nuevo semestre, la práctica que realizará cada alumna será en dos diferentes momentos y en un solo jardín de niños con el mismo grupo de niños preescolares; se propone para la primera práctica una jornada de tres días consecutivos, la cual se centrará en la observación de las formas de trabajo de la educadora frente al grupo. En la segunda jornada de práctica, que es de cinco días consecutivos, las estudiantes realizarán actividades iniciales que les permitan entrar en relación con los alumnos preescolares, para ello elaborarán un plan de trabajo y prepararán actividades de apoyo y organización del grupo, lo cual incluye la previsión de los materiales didácticos necesarios y la evaluación de la experiencia. Se continúa con la elaboración de una guía observación más completa

Las estudiantes se preparan para la práctica y esto les produce inquietud, por lo que considero conveniente propiciar en el grupo un espacio para la reflexión, para detenernos a mirar lo que ya se conoce, lo que se ha vivido y lo que están estudiando a fin de entender que, como dice Gonzáles Cuberes (1993: p. 66):

Practicar es poner en juego la conceptualización teórica, la instrucción recibida, la normativa propia del campo de trabajo, haciéndola operar en la realidad. Es aplicar lo que se sabe para resolver una situación, es actualizar, poner en acción, ejecutar en el campo de lo concreto algo que tenemos pensado o sabido.

Preparar la práctica de apoyo al trabajo docente de la educadora, implica seleccionar los planteles y visitarlos para platicar con directoras y educadoras sobre las características de la estancia de las alumnas en los jardines de niños, y solicitar su colaboración y asesoría en todo momento de su intervención.

Un aspecto a considerar para la práctica es la necesidad de aprender a diseñar juegos y actividades propias para preescolar, contar con los recursos de apoyo

(como cantos, rimas y juegos tradicionales) y con materiales didácticos para desarrollarla de manera organizada y creativa. La intención primordial de abordar este aspecto es quitarles la idea de que el jardín de niños es un espacio para hacer trabajitos estereotipados con modelos copiados de imágenes arcaicas que llevan a los niños a concebir ideas erróneas y que hacen de la escuela un lugar sin sentido y aburrido; el jardín de niños debe concebirse como un espacio para proporcionar a los niños "experiencias culturales primarias" (Tonucci 2002: p. 13) y el ambiente de la clase deberá concebirse como un ambiente culturalmente significativo en el que en cada rincón propicie una invitación al aprendizaje.

3.3.1 Las acciones para abordar el Bloque I. El trabajo de la educadora en el aula y el jardín de niños

En este bloque las estudiantes conocen los diversos tipos de acciones que realiza la educadora en la escuela y el aula; identifican las habilidades que ponen en juego en las diferentes situaciones escolares y las relaciones que establecen con sus compañeros y con los miembros de la comunidad educativa; perciben la variedad de comportamientos, ritmos, intereses y necesidades de trabajo que tienen los niños, así como las formas de participación y las relaciones de convivencia que se establecen en las aulas, y que la docente observa y atiende. Los contenidos temáticos que se estudian en este bloque son:

- El papel de la educadora en el jardín de niños:
Tipo de acciones que la docente lleva a cabo durante la jornada escolar: la preparación, realización y evaluación de actividades.
Las habilidades que la educadora pone en juego durante la jornada para favorecer en los niños el logro de los propósitos de la educación preescolar:
Observación, comunicación, Intervención educativa y toma de decisiones.
Actitudes de la docente con los padres de familia y los demás actores del Jardín de niños.
- Situaciones imprevistas en la jornada y formas en que las enfrentan las docentes:
Atención a los sucesos en el aula y a las reacciones de los alumnos.
Interrogantes de los niños. Conflictos en el grupo.
Presencia de los padres de familia en la escuela y requerimientos de participación.
Exigencias administrativas.
- Formas de participación de los niños en el grupo:

Actitudes hacia la educadora y aceptación de normas de convivencia en el aula y en la escuela.

Relaciones que establecen los niños entre sí en actividades educativas, juegos libres, conflictos y formas de solución.

La influencia del contexto familiar en las actitudes que expresan los niños en la escuela. (SEP 2003-2004^a: p 72)

Fundamentalmente este bloque gira en torno a las futuras prácticas y lo inicio preguntando a las alumnas ¿Qué esperan de este curso? Y su respuesta no se deja esperar: “Necesitamos estar bien preparadas para las prácticas”, ésta es una respuesta previamente esperada. Darles a conocer la planeación del curso les permite darse cuenta cómo lo desarrollaremos y en el encuadre les hago notar que tenemos una gran cantidad de lecturas, todos ellas necesarias para que puedan estar lo mejor preparadas posible pues sientan las bases para su futuro desempeño, que será imprescindible elaborar materiales didácticos y organizar un fichero de juegos y actividades que se puedan desarrollar con los niños. Éste es un momento propicio para hacer una dramatización sobre las actividades que realiza la educadora frente a un grupo de niños preescolares, los roles que asumen en esta representación abren el abanico de situaciones que se les pueden presentar en la práctica docente y la necesidad de prepararse para ello. Las alumnas asumen el reto y... ¡a trabajar!

El desarrollo de las actividades se organiza en los siguientes rubros:

- Las lecturas, que en todo momento sirven para dar un marco teórico y orientar a la práctica, generalmente se leen en casa y en clase se estudian mediante la técnica de *Rejilla* a fin de que las alumnas aprendan a analizar, sintetizar y compartir la información, y la técnica de *Banco de preguntas y respuestas* con el propósito de comprender las lecturas y elaborar un banco de preguntas y respuestas que pueden servir en un determinado momento para realizar un examen; además de la antología de lecturas propuesta en el programa, solicito a las alumnas que se lea todo el libro de González Cuberes

(1993) "Al borde de un ataque de prácticas" pues su lectura, en general, les aclara grandes dudas.

- La preparación de los materiales didácticos, su elaboración, su forma de utilización y la elaboración del fichero de actividades. Estas acciones son fundamentales para brindarles seguridad en su práctica. El punto de partida es lo que conocen como los juegos que tradicionalmente han realizado, antes de proponerlo es conveniente determinar las ventajas de su uso, es decir aprender a tener un propósito en lo que se desarrollará con los niños de acuerdo con su edad y con las características del grupo, de ello depende la selección de los rompecabezas, la lotería, el dominó y el tragabolas, los cuales se elaboran para la segunda jornada de prácticas; también se les da la receta para elaborar masillas con harina de trigo o de maicena y una lista de recursos materiales necesarios para el trabajo con los niños pequeños.
- Para preparar y desarrollar la primera jornada de práctica es necesario diseñar una guía de observación que considere los temas revisados en clase e incluir los aspectos relevantes que señalen los profesores responsables de las asignaturas de Desarrollo Infantil II, Desarrollo Físico y Psicomotor I, y Adquisición y Desarrollo del Lenguaje I. El uso del Diario de práctica complementará la información y permitirá un análisis inicial de los aspectos observados durante la estancia en el jardín de niños. Con frecuencia las educadoras responsables de los grupos piden a las estudiantes que se queden con los niños, es en estos momentos cuando las estudiantes hacen uso de algunas actividades previstas y registradas en sus ficheros preparadas previamente para este tipo de situaciones. Para el análisis de la jornada se dedican una o dos

sesiones posteriores a la práctica de observación, cito textualmente lo que escribió Denise, una alumna, en el Diario de clase

Pasamos a la reflexión acerca de la jornada de prácticas sobre las experiencias que nos sucedieron, la mayor parte de las alumnas del grupo comentó que se quedaron solas con los niños y que por la falta de experiencia no sabían qué hacer, se presentaron varios imprevistos como la entrega de los niños, los accidentes que suelen suceder, etc.

En su escrito encierra la realidad de tal manera que las situaciones que se presentan hacen que las alumnas se sientan con una gran necesidad de avanzar en sus conocimientos para saber cómo abordar las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Como producto de esta experiencia inicial, las alumnas presentan un informe que contenga información de la situación que guarda el grupo asignado a cada una de ellas, hagan una reflexión por escrito acerca de su experiencia en la práctica, y que propongan alternativas del tipo de acciones que consideran necesarias desarrollar con los niños de acuerdo a las características observadas.

3.3.2 Las acciones para abordar el Bloque II: La organización del trabajo en el aula y la planeación didáctica.

En este bloque se estudia el papel de la planeación de la tarea docente, destacando la utilidad del plan de trabajo como orientador de las actividades del grupo y su flexibilidad en la aplicación: Las estudiantes reflexionarán acerca de las previsiones y los aspectos que las docentes consideran para elaborar el plan de trabajo, así como la importancia de conocer a los niños, los contenidos y los recursos de apoyo para organizar y preparar el trabajo en la educación preescolar. Los contenidos temáticos que se estudian en este bloque son:

- Organización del grupo y formas de trabajo en el jardín de niños:
El ambiente de trabajo, la distribución del tiempo y del espacio, la disposición de recursos y materiales didácticos, organización de los niños y reglas de convivencia.

- La planeación del trabajo docente: su función, características y elementos.
- Preparación y aplicación de actividades de apoyo y organización en el plantel de educación preescolar. (SEP 2003-2004ª: p 77)

El desarrollo de las actividades se organiza en los siguientes rubros:

- Las últimas lecturas llevan a dar una estructura general al trabajo desarrollado a lo largo de los dos semestres, por un lado permiten comprender el sentido de observar las distintas interacciones que se presentan en las aulas, así también, elaborar los instrumentos de registro que son el punto de partida para conocer el nivel de desarrollo que guardan los niños integrantes del grupo y finalmente hacer el fichero de actividades a partir de las preguntas ¿para qué?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿con qué?, ¿cuándo? y ¿dónde?, mismas que son una base para apoyar el diseño de su planeación. Para apoyar las lecturas se realiza la técnica de *Collage* con el propósito de identifiquen y determinen el papel de la educadora para conseguir un ambiente de trabajo efectivo en el aula e invito al grupo a jugar a *Descubrir las historias de las tarjetas* y a realizar la técnica de *Diligencias* con la intención de que identifiquen algunos elementos básicos para la organización de actividades con los niños. Para finalizar el semestre, les solicito que del libro "La educación de los niños pequeños en acción" (Hohmann y Weikart 1999) expongan por equipos los temas del tercer capítulo y preparen actividades relacionadas con el tópico, para experimentar entre ellas su ejecución, al término de cada exposición se realiza una plenaria para analizar el trabajo y hacer propuestas y sugerencias.
- Considero necesario reiterar que esta práctica es de apoyo al trabajo docente de la educadora por lo que las alumnas planean preferentemente tres actividades por día (mismas que están

estrechamente relacionadas con las asignaturas que han cursado o están cursando), entre ellas se sugiere que sean el saludo, la organización de juegos de mesa, juegos tradicionales, juegos motores o juegos de destreza, narraciones de cuentos, cantos, rimas y la despedida; así también que se inicien en actividades de expresión creativa con el uso de masillas y de pintura digital; los recursos y los materiales didácticos a utilizar son los que han elaborado en el transcurso del semestre. En este bloque se les orienta sobre la propuesta de juguetes y regalos que se pueden elaborar con materiales de la naturaleza y de reuso (cajas de diversos tamaños, recortes de telas, revistas, palitos de paleta, tapas, corcholatas, etc.), de éstos se elegirá uno para entregarlo a cada niño como muestra de agradecimiento por haber participado apoyando la práctica de cada alumna. Tomando como punto de partida los temas a exponer (después de la segunda jornada de práctica), mismos que están estrechamente relacionados con las asignaturas que cursan durante el semestre, las alumnas propondrán y diseñarán las actividades y los materiales didácticos necesarios para desarrollarlos entre las integrantes del grupo y al término de cada exposición se hace una plenaria con el grupo para analizarlas y sugerir su forma de optimizarlas de acuerdo al nivel de desarrollo de los niños y a los contextos escolares conocidos.

- Para el desarrollo de la segunda jornada de práctica se elabora un sencillo *Plan de trabajo* con la intención de plantear, de manera general, un esquema con la distribución del tiempo y de las actividades que se desarrollarán (ya sea de observación, de apoyo a la educadora, de práctica o de entrevista con padres de familia) durante toda la jornada, este plan se acuerda previamente con la educadora responsable del grupo; también se diseña por cada día un *plan de actividades* que contiene los propósitos que se persiguen, las

actividades que se realizarán con los niños y la previsión de los recursos y tiempos necesarios para llevarlas a cabo. Al presentarse a sus respectivos grupos de práctica las alumnas están dispuestas a tener sus primeras aproximaciones al trabajo docente con los niños guiadas por las responsables de cada grupo, el resto del tiempo deberán continuar observando las interacciones que se presentan y brindando apoyo al trabajo grupal. Si bien existe una gran disposición para realizar su práctica, ya en la realidad se presenta una innumerable cantidad de situaciones que van desde la educadora que asume el papel de guía brindando orientación, apoyo y sugerencias; hasta la que pide días de permiso para faltar, lo que provoca en algunos casos que se distribuya a los niños en los demás grupos, pero llega a presentarse la necesidad de que la practicante tenga que acceder a trabajar con el grupo y ser visitada periódicamente por otra educadora que también tenga practicante, en ambos casos se obtienen experiencias que propician el análisis y la reflexión. Ya en clase se dedican una o dos sesiones para valorar los alcances de la práctica, yo procuro visitar todas las escuela para observar a todas las alumnas, registrar algunas observaciones que tengo con relación a su trabajo y si es posible filmo algún momento de su participación (en algunos planteles no permiten las video grabaciones), cabe señalar que el hecho de observarse es altamente motivador y que propicia un análisis más objetivo de las situaciones diversas que se vivieron y ello propicia, además de la reflexión, la posibilidad de generar nuevas ideas y alternativas que las lleven a mejorar su desempeño como docentes. Como producto de esta experiencia pido a cada alumna que presente su Diario de práctica, sus planes que incluyen los resultados obtenidos y un ensayo final con el título de "Mi primera experiencia de trabajo con los niños".

CAPÍTULO 4

4. CONSIDERACIONES CON RELACIÓN A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y SUS RESULTADOS.

La formación inicial de maestros es entendida como un momento que transcurre en un espacio y tiempo determinados en la vida del sujeto que desea ser un profesional de la educación; la formación inicial tiene que ver con la elección de una profesión y la preparación para el ejercicio de la misma; durante esta etapa compete al formador-enseñante ayudar a los futuros maestros a desarrollar un conjunto de teorías, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y a estimular la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad y de orientar la actuación práctica. Como se ha señalado el primer año de esta etapa es fundamental tanto para el sujeto que ingresa a esta carrera, como para la institución formadora que sienta las bases que sustentarán al futuro maestro.

La siguiente etapa permitirá al estudiante continuar con una preparación académica y metodológica, entrelazada por la presencia de la teoría y la práctica hasta llegar al último año de la carrera en el que se culminará con el egreso de nuevos profesionistas que se espera que contribuyan a la resolución de problemas del campo educativo.

Dicha formación repercute de una manera directa en el desarrollo de recursos humanos como parte estructural del desarrollo económico, en el marco de proyectos político-institucionales concretos, la relación directa entre formación profesional y mercados de trabajo obliga a preparar recursos humanos capaces no solo de enfrentar problemas relacionados con su realidad concreta, sino también conscientes de la dimensión ética de su actividad profesional. (Pontón 2002: p. 118)

Esta realidad hace necesario reflexionar sobre los procesos que hasta el momento se han señalado y hacer un análisis sobre los supuestos que lo han sustentado.

Cada formador-enseñante cuando ejerce su rol docente va siguiendo las orientaciones que plantean los programas correspondientes, pero al mismo

tiempo, y a partir de las necesidades que se observan y de las características que le son propias a cada uno, se van haciendo modificaciones que permitan a los alumnos comprender lo que se pretende enseñar, estas acciones surgen de la experiencia cuya reflexión, no siempre sistemática, hace posible visualizar un estilo de práctica pedagógica. Autores como Fierro y Rosas (1989) proponen la realización de "Programas de formación" en los que se sugiere trabajar en grupos colegiados para analizar nuestra práctica educativa, considero que éste es un primer paso para comprender que "en la práctica del mundo real, los problemas no se presentan como dados para el profesional. Deben ser considerados a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que son incomprensibles, preocupantes o inciertas" (Schön 1992: p. 47), el hecho de entender que en la docencia se encuentran este tipo de situaciones hace necesario buscar alternativas de acción para mejorar y transformar nuestra práctica y nos permite iniciarnos en el pensamiento reflexivo. Solamente se puede enseñar lo que se ha aprendido y aprehendido, y el pensamiento reflexivo no puede surgir de la nada, por lo que se hace preciso que el análisis y la reflexión de la práctica se conviertan en un ejercicio cotidiano.

Para ello es conveniente comprender la situación donde se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje y entender que la solución de los problemas educativos puede lograrse cuando se estimula la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad. Señala Ángel Pérez Gómez (1999: pp. 3-4) que:

La intervención inteligente en los problemas complejos de la práctica educativa no se deriva directamente de las proposiciones teóricas como considera la perspectiva racional, ni se reduce al dominio de las conductas previamente entrenadas y de derivadas de la investigación científica como afirma la perspectiva técnica, ni puede restringirse la formación de actitudes y disposiciones de respeto al desarrollo natural de los alumnos como lo propone la perspectiva humanista. Requiere, más bien el desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento y actuación que posibiliten el juicio razonado en cada contexto singular y la experimentación reflexiva de propuestas alternativas y fundamentadas.

Y complementa diciendo que los profesores tenemos la obligación moral de reflexionar e intervenir para que los alumnos comprendan su significado y aprendan a actuar conscientemente en su reproducción o en su transformación, de tal manera que en la formación de los futuros docentes es necesario estimular la reflexión teórica y la experimentación práctica.

Al llegar a este nivel se hace conveniente que como formador-enseñante también se comprenda que en el proceso de búsqueda y transformación nos encontramos formándonos a nosotros mismos, que a lo largo de ejercer el oficio se han modificado elementos y características que fueron adquiridos durante la formación inicial, que es necesario estar en permanente actualización para dar respuestas congruentes a nuestro sustento teórico, para desarrollar pertinentemente nuestra práctica y construir nuestra identidad. Los caminos recorridos en este proceso de búsqueda permanente e inacabada propios del quehacer docente, permiten el desarrollo de actitudes analíticas y creativas, y a la vez permiten tomar conciencia del papel y de la relevancia de nuestra labor.

Al respecto Chehaybar (2003: p. 54) cita a Honoré y señala que el autor:

Aporta elementos para la elaboración de una teoría de la formación en la que sustenta que se da de manera natural en el ser humano, como un saber que llega a él a partir de su interrelación con los otros y con el exterior, este saber tiene que ser aprehendido y, por tanto, entra en un proceso de interiorización y análisis, para después ser compartido y ampliado a partir de la adquisición de nuevos saberes que conlleva a lo reconstruido permanentemente.

De esta manera los profesores generalmente ponemos en práctica nuestras propias teorías y se hace pertinente abrir espacios para entrar en dicho proceso de interiorización y análisis, sobre todo a partir de las constantes innovaciones que nos presentan las reformas que el sistema educativo propone. Abro pues el espacio para recapitular sobre lo expuesto en los capítulos anteriores con la intención de reflexionar sobre mi práctica.

4.1 Los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje en la preparación para el trabajo escolar de la futura educadora.

La enseñanza y el aprendizaje son elementos que interactúan en un mismo proceso que se realiza entre profesores y estudiantes, en este proceso la acción educativa es institucionalmente definida y organizada para la consecución de los propósitos señalados por los planes y programas de estudio; la función del docente implica la intencionalidad de impulsar y facilitar el aprendizaje tomando en cuenta la diversidad de elementos que intervienen en la realización de su tarea. Con relación a la práctica docente, Gimeno Sacristán (1988) señala que ésta se caracteriza por ser una actividad predefinida, en la que el profesor trabaja en el contexto de un conjunto de organizaciones, de tal manera que tanto las condiciones internas como las externas propias de la escolarización y las diversas maneras como los profesores intervienen para ejercer su trabajo docente regulan su acción.

La docencia como acción multidimensional tiene como intención el logro de resultados, de esta manera se ponen en juego diversas estrategias a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje que nos permitan valorar los avances de los alumnos y al mismo tiempo comprender de manera atenta y profunda la realidad de la actividad docente. Esta acción tiene un doble sentido y es paralela al proceso enseñanza-aprendizaje y es referida como el proceso de evaluación. Hilda Taba (1974: p. 407) señala que "el empleo del término evaluación puede abarcar una gran variedad de significados y describir numerosos procesos", lo que ha provocado una confusión considerable puesto que en el curriculum de las escuelas todo puede ser evaluado. Gimeno Sacristán (1991: p. 338) considera que

La evaluación implica todo proceso dirigido al análisis y valoración de las características y condiciones en función de los alumnos, del ambiente educativo, los objetivos, materiales, profesores, planes y programas de estudios. En este sentido, la evaluación curricular es un proceso a través del cual se determina el impacto del curriculum a través del análisis y valoración de los elementos que lo integran: marco teórico (finalidades, políticas, enfoque y perfil de egreso), contenidos (planes y programas de estudio), participantes (alumnos y

profesores), condiciones de operación (administración educativa, infraestructura y equipo) y resultados del proceso educativo (seguimiento de egresados).

Dada la amplitud del proceso de evaluación será necesario considerar los distintos aspectos abordados en los capítulos anteriores.

4.1.1 La evaluación del curso Escuela y Contexto Social.

El programa de estudios considera que la evaluación es un proceso en el que se requiere poner atención en los avances y obstáculos que enfrentan las estudiantes para, en su caso, hacer los ajustes pertinentes, para ello propone sugerencias con relación al logro de los propósitos y recomendaciones para llevar un seguimiento del desempeño de las alumnas; es indudable que las sugerencias que se hacen van referidas a recabar información sobre la actuación del alumnado para considerarla en el momento de la acreditación. Pero "... definir a la evaluación como calificación es reducir todo lo que se conoce acerca del progreso de los estudiantes a una simple nota, es el concepto mas limitado de la evaluación... o definirla para realizar una medición es solo tomar una parte del proceso," (Taba 1974: pp. 408-409) por lo que es necesario considerar a la acción de evaluar con una intención formativa, aun cuando sea necesario establecer acciones para orientar el aprendizaje y utilizar instrumentos que nos lleven a observar la trayectoria del alumnado para detectar las posibilidades y dificultades que enfrenta para poderles ayudar, así como realizar sugerencias y recomendaciones.

En este sentido la intención de la evaluación es formativa porque está al servicio del conocimiento y del aprendizaje durante todo momento, así es posible establecer una dinámica en la que cada parte tiene su papel, por un lado se considera a cada alumno como responsable de su aprendizaje y consecuentemente el maestro es responsable de garantizar que aquello que los alumnos estudian, merece la pena que sea objeto de aprendizaje. Tradicionalmente descansa en el maestro la acción de evaluar y las alumnas

recién llegadas a la institución la conciben como el acto de aprobar o reprobado la materia que cursan, sin embargo es pertinente hacerles ver este nuevo sentido y propiciar la autoevaluación en la que se pueda reconocer cómo se ve el propio sujeto (alumna), así también cómo se ven las compañeras con las que ha trabajado para llevarles a participar en la coevaluación y que estos procesos no descartan el punto de vista del maestro; de esta manera es posible triangular varios puntos de vista para lograr mayor objetividad. En este sentido coincido con Barbier (1999: p.29) al tratar de...

Utilizar a la evaluación como una herramienta pedagógica para transformar al otro. Pedirle al sujeto que se autoevalúe es querer habituarlo a la autonomía, se busca actuar sobre las actitudes y entonces no interesa el juicio de valor sobre la persona ni sobre la acción. No es evaluación, es formación.

Las acciones que se desarrollan desde la sesión introductoria al curso y a lo largo del mismo llevan una doble intención, tanto la de impulsar y facilitar el aprendizaje como la de orientar las acciones que se van realizando en cada sesión. Es por ello que el Diario de clase se convierte en un valioso instrumento que va dando cuenta, a través del registro en el que participa todo el alumnado, no solo de las acciones realizadas sino también de conceptos, ideas o decisiones que se toman, lo que permite reflexionar sobre los hechos y situaciones que se desarrollan y son un parámetro para continuar, hacer aclaraciones o establecer propuestas de cambios. Si bien en las primeras sesiones este instrumento se elaboraba haciendo una descripción detallada de lo que sucedía y su posterior lectura en clase se hacía tediosa, se propuso la manera de tratar de agilizarlo sin perder su esencia (por ejemplo casi siempre lo iniciaron con un "Querido diario" o un "Hola"; cabe señalar que no siempre fue posible hacer un largo análisis del mismo pero si se sistematizó el escucharlo y hacer aportaciones en el caso de haber necesidad de ello. Considero que el registro de la información convierte al diario en un valioso instrumento de investigación para el docente pues permite reconocer los fenómenos grupales que suceden en el aula, se pueden analizar ciertas particularidades de cada alumna y entender cómo miran la acción del docente

frente a ellas; es también un indicador que permite, como lo denomina Schön (1992), *la reflexión sobre la acción*.

Algo que he aprendido a partir de lo observado en los distintos grupos, es que hay que guiar y explicar lo que se espera del alumnado, así cuando se les pide que elaboren ya sea una ficha de trabajo o un trabajo manual o un ensayo, se hace necesario partir de lo que saben y especificar cómo se espera que lo presenten. Si bien siempre les digo que recuerden que los niños no nacen sabiendo y que es necesario que observen a los preescolares para saber cuál es su mano diestra y cómo toman la crayola para guiarlos en su camino hacia el lápiz y el papel, de la misma manera encuentro que han llevado materias que les orientan sobre la lectura y redacción, pero que generalmente han cumplido lo que se les pide para la acreditación pero no siempre les han encontrado sentido y la realidad es que, en muchos casos, la lectura y redacción de nuestras alumnas son deficientes.

Considero que invitar a las estudiantes a redactar una carta de motivos o escribir un ensayo sobre sus ideas con relación al trabajo que se desarrolla en los jardines de niños, pueden ser valiosos recursos que les permitan percibir el compromiso que tienen hacia sí mismas y hacia la función que desempeñarán, hago uso de este recurso para hacerles ver la necesidad de estudiar y de aprender; darles a conocer la antología de lecturas es sencillo pues sólo las reproducen y engargolan, pero hacerles ver que se espera la comprensión de éstas, es invitarlas a leer, a estudiar y a realizar "un trabajo paciente, desafiante, persistente" (Freire 1994: p. 37) en el que establecerán relaciones entre la lectura y las ideas que surjan a través de su comprensión, sus ideas podrán plasmarlas en reportes escritos, para posteriormente en clase, buscar mediante diversos ejercicios que el estudio realizado sea una "fuente de alegría y placer" (Freire: 1994 p. 40); intento con ello que aprendan a comprender las lecturas para que logren hacer una lectura crítica de los textos. Este trabajo no es sencillo, requiere revisar uno a uno los productos escritos que entregan las alumnas y entender que no es fácil lograr que se comprometan, orientar lo que se espera de ellas,

generarles preguntas que las inviten al análisis y a la reflexión, hacerles ver la utilidad de leer y de escribir ya que estará en sus manos la iniciación al lenguaje escrito de los niños que tendrán a su cargo.

Otras formas de comprensión y de reflexión se abordan mediante el diseño de actividades con el propósito de promover la organización de equipos de trabajo para que las alumnas comenten, analicen, hagan uso del conocimiento y se permita poner en juego lo aprendido para llevarlo a otros contextos, en este sentido dentro de cada grupo pequeño se puede observar la participación de cada alumna, su interés y disposición para el trabajo, sus comentarios y propuestas sobre el tema planteado, sus distintos puntos de vista, el conocimiento que tienen sobre el tema se hace evidente en este tipo de participaciones en las que se pierde el temor a hablar en público o sentirse "calificada" por la presencia del maestro. Además permite que cada alumna reconozca la necesidad de asumir la responsabilidad que se tiene para comprometerse a trabajar a fin de no ser excluidas o rechazadas por el grupo, mi participación consiste en escuchar los comentarios que van surgiendo, aclarar dudas, orientar las intervenciones, observar el desempeño de las alumnas y comprender la riqueza que cada una de ellas presenta en sus intervenciones, de esta manera yo también soy partícipe del aprendizaje. Como resultado de este tipo de intervenciones se encuentran las respuestas que se presentan en las plenarios en las que pueden observarse los diferentes puntos de vista, las ideas para organizar el trabajo, la propuesta de elaboración de las guías de observación que orientarán las prácticas, la manera de glosar los Diarios de práctica y las experiencias obtenidas durante dichas prácticas. Conforme va transcurriendo el ciclo escolar las alumnas muestran menos miedo a participar abiertamente frente al grupo y en sus intervenciones, la mayoría de ellas, van mostrando mas seguridad.

Las visitas que se realizan a los diversos planteles durante el semestre promueven una serie de vivencias que permiten tener conocimientos sobre el mundo del ambiente preescolar y su contexto, la sola presencia de cada alumna en los

planteles le brinda experiencias únicas que van mas allá del simple conocimiento de las instituciones y su funcionamiento. La riqueza de cada práctica no puede concretarse en el vaciado de información en la guía que orienta la visita y no siempre el diario de práctica cumple cabalmente su función. Es importante considerar como un principio que mejores procesos conducen a mejores resultados por lo que busco que si bien ambos instrumentos son ideales para la recolección de datos, hace falta sistematizarlos para estructurar un informe de cada visita. Resulta inevitable poner una calificación a este tipo de documentos pues son indicadores que contribuyen para dar respuesta a los requerimientos institucionales, pero para ponerla es requisito haber leído cada informe para tener los elementos necesarios que permitan valorar sus aprendizajes, apreciar sus hábitos de trabajo y orientar sobre lo que se espera de ellas, darle lectura a cada documento tiene sentido cuando al entregarlo a cada alumna lleva una serie de anotaciones que le aportan ideas con la intención de que mejoren sus trabajos escritos y se inicien en el análisis y la reflexión de la práctica. En general para el quinto informe se observan avances que van desde la presentación por escrito de la información recabada, hasta el integrar su manera de mirar, comprender y sentir de su futura función docente.

4.1.2 La evaluación del curso Iniciación al Trabajo Escolar.

El poder permanecer con el grupo para este segundo semestre permite dar continuidad al trabajo realizado. El diario de clase ya es un instrumento que no se convierte en la carga de llevarlo a casa, traducir las notas y rescribirlas para darles lectura en la siguiente clase, su redacción se ha facilitado y en consecuencia su lectura y análisis. La paquete de lecturas en casa y/o en clase va en aumento tanto en cantidad y como en nivel de complejidad y la elaboración de las fichas de resumen con el comentario del análisis de la lectura son un valioso recurso para el trabajo en clase pues se parte de lo que se conoce para analizarlo y generar nuevos aprendizajes. Todo el proceso seguido establece las bases para que las docentes en formación adquieran los elementos de carácter teórico-metodológico

que les posibiliten la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento del niño preescolar y que puedan asumir una postura de análisis y reflexión a partir de su práctica, en su encuentro con la propuesta curricular del nivel preescolar, así como de su propia formación. Ferry (1990: p. 43) manifiesta que "formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o uno mismo se procura," y éste es el reto.

En este espacio curricular la práctica comienza a cobrar relevancia y las acciones que se establecen están encaminadas para tal fin, en clase se continúa trabajando en equipos, a partir de las diversas técnicas, y se procuran establecer relaciones con la comprensión de su participación en los jardines de niños, así también para ampliar los aspectos a observar y reelaborar la guía de observación; aun cuando el programa no lo precisa, la elaboración y adquisición de materiales didácticos, y la determinación de su forma de utilización se vuelve una prioridad, por lo que se inicia el fichero de actividades didácticas y, si es posible, al final del semestre se monta una exposición. Durante los periodos de práctica en los jardines de niños las alumnas ponen en acción las indicaciones recibidas y procuro visitar todos los planteles para apoyarlas, principalmente en el segundo periodo en el que se inicia la sistematización de la planeación, la realización y el análisis de los resultados obtenidos por cada una de ellas; las visitas que realizo sirven para observar su desempeño frente al grupo que se les asigna, para intervenir en lo que se necesite, para darles confianza y seguridad, también para hacerles ver sus fortalezas y sus debilidades detectadas, y en ocasiones, hasta filmadas para hacer mas objetivo su análisis posterior de vuelta al salón de clases. En general esta etapa es la más formativa pues se logra establecer relación entre la reflexión teórica y la experimentación práctica, la posibilidad de reflexionar sobre su actuación les permite identificar situaciones propias del nivel preescolar y darse cuenta de las implicaciones propias del quehacer docente, pero también esta etapa tiene sus riesgos porque "la práctica por sí misma estimula la comprensible tendencia a imitar y reproducir el comportamiento social y profesional que

contempla como mayoritario y aparentemente exitoso en el medio social del aula y la escuela" (Pérez Gómez 1999: p. 640) lo que origina contradicciones entre lo que señala la teoría y lo que en la realidad se realiza, llevar ésto al análisis es crear plataformas de reflexión entre lo real y lo ideal. Como producto de la primera práctica, que es de tres días consecutivos de observación a un grupo asignado, les solicito un informe de la práctica que además contenga un diagnóstico general de las condiciones del grupo con el que iniciarán el trabajo docente y las guíe hacia la necesidad de planear las acciones a desarrollar en la siguiente práctica; como producto de la segunda práctica, les solicito que en su planeación de actividades incluyan los resultados de las acciones realizadas así como la autoevaluación del desempeño de su práctica. En clase, el análisis de la segunda práctica se apoyó con la observación en video de algunas alumnas con la intención de entender y explicar lo que se espera de su participación en los jardines de niños y propiciar las aportaciones que entre todas consideramos pertinente brindar con el fin de reflexionar sobre nuestros aciertos y la búsqueda de los medios para mejorar.

Estos primeros acercamientos a la práctica docente generan muchas inquietudes y sobre todo la necesidad de tener las nociones indispensables para poder trabajar con los niños y dar respuesta a los requerimientos de aprendizaje que ellos presentan, considero que ello generó en clase que el trabajo de los equipos en los que las alumnas proponen estrategias docentes para intervenir en los diferentes campos de desarrollo del niño resultara de su interés, por lo que las alumnas expusieron temas, se mostraron participativas, innovadoras e involucradas en las acciones que se desarrollaron, rescato del Diario de clase lo señalado por la alumna Diana:

Creo que hay que felicitar a las compañeras por su esfuerzo... (durante la actividad del hoy) noté que nos divertíamos mucho... a la maestra le dio mucho gusto que al momento en el que el grupo está exponiendo, las demás pongan mucha atención. Las personas que faltan por exponer (me incluyo yo) tendrán mucho trabajo para ir mejorando.

Esta etapa fue de mucho estudio e hizo patente que las alumnas comprometidas son las que proponen acciones creativas y muestran compromiso hacia el trabajo.

Por último, será necesario hacer algunas consideraciones con relación a la evaluación del curso, en el entendido de que no todo lo que se hace es evaluable, pero todo lo que se hace y surge dentro de proceso si es objeto de valoración y análisis a fin de darle continuidad y seguimiento a todo el proceso para mejorar, apoyar, orientar, reforzar; y a partir de ello hacer los ajustes pertinentes. Así también el uso de instrumentos que apoyen en la comprensión de que lo que se ha aprendido es útil y valioso, ésto lleva la intención de que algún tipo de examen pueda ser una muestra del avance que va teniendo cada alumna y que también sea un indicador para el maestro que le permita darse cuenta de lo que ha enseñado, en la consideración de que este tipo de herramienta no se utilice como único instrumento de medición. En su conjunto, todas las acciones realizadas sean trabajos, diarios, informes, prácticas, exámenes, ejercicios, entrevistas, y demás, contribuyen a dar cuenta del avance de cada alumna y su rendimiento académico, llevan a la toma de decisiones y en general informan sobre los logros alcanzados durante el curso, si se lograron los propósitos, si se está contribuyendo en el desarrollo de las competencias propias de la docente en educación preescolar. Cuando a las alumnas se les pide que escriban sus ideas con relación a los resultados obtenidos durante el curso y que señalen sugerencias para mejorarlo, hacen evidentes los resultados alcanzados, afortunadamente también señalan las insuficiencias que, al final, es lo más enriquecedor para el docente pues forma parte de su propio aprendizaje. En éste sentido Álvarez (2001: p. 81) dice que:

Quien enseña necesita seguir aprendiendo de y sobre su práctica de enseñanza. La única seguridad que le queda al profesor es la inseguridad en la que se mueve. Si algo debe distinguir la profesión docente es su estado de apertura permanente para el aprendizaje continuo. La docencia no es un estado al que se llega sino un camino que se hace.

4.2 El análisis de la práctica y del desarrollo profesional.

Las acciones realizadas son producto de un conjunto de experiencias obtenidas a lo largo del trabajo efectuado tanto en instituciones de educación preescolar como en escuelas normales para maestras de jardines de niños y son el resultado de la propia formación frente al proceso educativo en el que he participado y expresa los saberes, las concepciones, las formas de pensar y las ideas personales del cómo participar en esta etapa de la formación de las futuras docentes.

Hacer un análisis de la práctica ha resultado un ejercicio interesante y al mismo tiempo complicado en el sentido de que intervienen diversos factores que se ponen en juego al ejercer el oficio de ser maestro. A lo largo de mi historia personal he tenido la oportunidad de vivir los cambios propios de una sociedad que avanza y progresa, por tanto es cambiante en las iniciativas propias de cada proyecto de sociedad en el que la educación se va concibiendo de nuevas maneras, pero cada una de estas concepciones van dejando huella y toman sentido en el momento en el que son susceptibles de ser miradas y observar cómo han signado la propia manera de concebir el proceso enseñanza-aprendizaje.

Reflexionar sobre el proceso de formación permanente del maestro, hace surgir el interés por entender el propio trabajo, por promover la apertura al cambio y la superación profesional. También permite identificar el estilo de docencia personal que la experiencia va construyendo a partir de la acción y de los referentes teóricos relacionados con los espacios de intervención en los que participamos, que van transformando la propia práctica pedagógica y van haciendo surgir nuestras propias teorías con el fin de mejorar nuestra práctica. Cada grupo con el que participamos es diferente y de cada uno de éstos aprendemos sobre todo cuando existe la apertura a escuchar sus opiniones y sugerencias para optimizar el trabajo en función de las necesidades propias del espacio curricular que atendemos y las necesidades propias de la diversidad del alumnado. Cada asignatura impartida va ampliando nuestro marco teórico y cada nuevo plan de

estudios permite dar cuenta sobre las recientes concepciones sobre las que se sustenta el conocimiento pedagógico, “entendiendo este conocimiento como el utilizado por los profesionales de la enseñanza, que se va construyendo y reconstruyendo durante la vida experiencial profesional del profesorado en relación con la teoría y la práctica.” (Imbernón 2002: p. 25)

Para definir un estilo de docencia, considero que al estar frente al grupo me resulta difícil hacer una exposición magistral sobre un determinado tema, a veces cuando surge alguna pregunta, me percato que tomo la palabra y puedo seguir hablando mucho al respecto pero sólo lo suficiente como para dejar espacios para que continúen investigando las alumnas; no ha resultado sencillo aprender a parar mis largas intervenciones y sobre todo, aprender a permitir que ellas expresen sus dudas, planteen sus inquietudes o participen con sus conocimientos para poder buscar los mejores argumentos que faciliten devolver al grupo ideas que lleven al análisis grupal y a la investigación; a veces únicamente es necesario regresar a los textos y releer a los autores. A partir de ello me gusta establecer relaciones entre la teoría y algunas experiencias tenidas desde mi participación en los jardines de niños, hasta lo que he podido experimentar con otros grupos en los que he participado, es decir mi práctica docente.

Con el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar de 1984 bajo el influjo de la psicología cognitiva y el constructivismo, de la denominada teoría o corriente crítica y la propuesta participativa de la investigación-acción me encontré con un nuevo encuadre teórico que ha ampliado muchos de los aprendizajes obtenidos en los estudios universitarios sobre todo en el sentido de empezar a darle más importancia a los procesos cognitivos sin perder de vista la sistematización de la enseñanza. Esta propuesta de formación influyó en la idea de ser un profesor capaz de investigar sobre la propia práctica, construir el conocimiento y utilizar la información para problematizar sobre el mismo trabajo docente, para buscar alternativas que ayuden a mejorar la práctica.

El nuevo plan de estudios de 1999, ubicado en el paradigma crítico-reflexivo de la formación del profesorado, ha influido al crear la necesidad de analizar la propia acción docente y entender con más claridad lo que se espera del maestro, pero más directamente, lo que uno mismo busca y procura con argumentaciones que permitan explicar, comprender y resignificar las acciones pedagógicas. La reflexión sobre las ideas y las experiencias surgidas en el quehacer cotidiano permite entender que lo que hacemos como quehacer profesional es aquello que se aprendió ejerciendo en la actividad profesional.

Ahora bien, muchas veces los profesores actuamos de acuerdo a los valores e inquietudes particulares que son producto del modelo de actuación personal forjado a través de la vida diaria, del conjunto de experiencias obtenidas desde la infancia y complementados por los contextos en los que nos hemos desenvuelto, en este sentido también influyen factores relacionados con nuestra personalidad, nuestros valores, nuestros intereses, nuestras emociones y nuestras habilidades, en general la existencia misma lleva un proceso dinámico y la "universidad de la vida" nos conduce por una evolución continua que no se puede negar. Aunado a lo anterior, se tienen oportunidades de actualización mediante la asistencia y participación a cursos, seminarios, conferencias, entre otros, que permiten la interacción, el intercambio de experiencias y la confrontación desde el campo disciplinar en el que nos encontremos.

4.3 El constituirse como un profesional reflexivo

El encuentro con la idea de ser un docente reflexivo constituye un reto que implica el darle un nuevo sentido a la enseñanza y a la práctica educativa, ya que es difícil poder mirar hacia el interior de lo que uno hace, tener claridad de cómo lo hace y ser objetivo en los procesos y las acciones que resultan, lleva a pensar que "acción y reflexión tienen un carácter de crítica y de autocrítica". (Imbernón 2002: p. 96) También se hace necesario ser congruente entre lo que se dice y lo que se hace, sobre todo cuando estamos formando futuros docentes para quienes la figura de algunos profesores son modelo a seguir, lo que lleva a la necesidad de predicar con el buen ejemplo.

La docencia reflexiva requiere de una observación constante del grupo, de la diversidad que en él se encuentra, de las situaciones que se presentan, de las transformaciones por las que va pasando cada alumna, de los procesos que se generan en el desarrollo de los grupos que se establecen en el aula, de los mensajes que se emiten en los distintos espacios de comunicación que se abren, de las interacciones y reacciones ante nuestra propuesta de trabajo. Esta observación puede llevarnos al análisis de nuestra práctica y a describir lo que hacemos, así también nos permite tener una visión general de la situación que guarda el trabajo y que nos conduce a identificar, comprender y reconocer la multiplicidad de escenarios de enseñanza y de aprendizaje que se constituyen como situaciones que requieren de una atención especial y de intervenir en consecuencia. También significa tener una mente clara y abierta para aceptar las debilidades de la práctica docente, admitir la posibilidad de estar equivocado y buscar alternativas nuevas de acción pedagógica. Pedirles a las estudiantes que desarrollen la habilidad de observar permite iniciarlas en la práctica reflexiva.

Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda idea o supuesta forma de conocimiento a la luz de los

fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que atiende. Lucila Galván (2003) en su ponencia sobre *La docencia reflexiva* expresa que ésta:

...se nutre de teoría porque los problemas a partir de los cuales se desencadena el pensamiento reflexivo, son construidos por el docente desde ciertos referentes teóricos, también desde sus creencias y supuestos, pero el papel de la teoría es fundamental en el encuadre de los problemas del aula... La docencia reflexiva es teoría pedagógica en acción, teoría educativa en curso, en una situación específica. (No solo es racionalidad técnica y práctica empirista bañada por el positivismo)... El ejercicio reflexivo es un ejercicio analítico que orienta la toma de decisiones con cierta conciencia de lo que tenemos entre manos (la educación y desarrollo adecuado de nuestros alumnos), es algo más que contenidos escolares, planes de trabajo y secuencias de actividades didácticas. Este análisis no se puede realizar sin andamios teóricos, sin los fundamentos de las elecciones pedagógicas que tomamos en el terreno de la práctica.

El conocimiento científico se hace necesario para buscar explicaciones sobre los sucesos encontrados en la clase y para diseñar estrategias adaptables a las situaciones que va demandando el mismo proceso grupal, no se puede hablar de formación si no se sustenta con bases sólidas y la teoría puede servirnos para tender puentes con la práctica.

Poder mirar a la docencia como un proceso de construcción de soluciones, implica el tener presente los resultados de nuestro trabajo ya sea a través de las diversas manifestaciones que presentan nuestras alumnas, de la participación en grupos colegiados en los que se comparte el deseo de analizar determinadas situaciones, explicar los procesos, confrontar ideas, revisar nuestros supuestos teóricos, compartir búsquedas y procurar alternativas que nos lleven a mejorar nuestro trabajo, o también puede ser mediante la participación en eventos en los que se presentan ideas con relación a nuestros encuentros con la profesión docente y nos permita la actualización de nuestros saberes. Como derivado de esta reflexión se genera la integración de aquellos elementos que hagan posible la acción en la idea de ayudar a nuestras alumnas a crecer, ésto es el diseño de planes, la puesta en marcha de procedimientos y el disponer de los medios que faciliten la tarea. Nuestro reto es el desarrollo de la habilidad de enseñar al alumno a aprender.

La docencia reflexiva nos lleva a investigar sobre nuestra práctica y propicia el cambio, también propicia nuestra transformación, como una manera de ser propositivos, de ser innovadores, de acceder a la búsqueda de alternativas. Implica una apertura intelectual, una responsabilidad por los efectos que se pueden abrir o cerrar como consecuencia de los conceptos que surjan y el compromiso de involucrarse en un crecimiento personal. Lleva a la toma de decisiones que conducirán a la formación y al desarrollo de un pensamiento práctico que se aprenda en la reflexión y la autoevaluación, en la práctica, de forma colegiada, y que se legitima en una práctica contextualizada. Esta nueva cultura profesional supone un fuerte compromiso por el aprendizaje de nuestras alumnas y por el desarrollo de sus habilidades, conduce a saber actuar ante la riqueza de posibilidades que cada una presenta y la responsabilidad de estar preparados ante los cambios y las necesidades futuras de nuestra sociedad.

REFLEXIONES FINALES

A partir de escribir, analizar y reflexionar sobre la formación docente ha habido una reconstrucción de la propia experiencia. Mirar sobre las vivencias tenidas en los diferentes espacios de trabajo docente, me llevaron a entender los límites y las posibilidades que se presentan dentro del salón de clases y más allá de él (considerando el entorno que rodea al trabajo docente), pero sobre todo se afianza la vocación de servicio y el gusto por el magisterio. Para encontrar los mejores caminos para la enseñanza, es necesario aceptar el reto de estudiar y seguir aprendiendo en todo momento, ya que vivimos en un mundo dinámico en el que gracias a la investigación, la ciencia y la tecnología, surgen nuevas concepciones pedagógicas con propuestas que respondan al ser humano que surge de la sociedad moderna y que requiere estar preparado para desarrollarse en ella.

En nuestro país los planes y programas de estudio para la formación de los docentes de educación básica suelen cambiarse, todos ellos tienen una propuesta educativa innovadora que responde a la demanda educativa y se constituyen como una guía que orienta el trabajo del profesorado, ante cada nueva propuesta se hace necesario que cada profesor o equipo de profesores la estudie y la analice con profundidad para conocer los aspectos teóricos que la sustentan, ello permitirá orientar adecuadamente la labor docente y también encontrar aquellos aspectos que requieren de las adecuaciones y modificaciones pertinentes que surjan de las necesidades tanto del contexto y del alumnado, como de los mismos planes de estudio. Si como maestros nos hemos formado en el cambio, se hace necesario formar a las futuras profesoras en el cambio y para el cambio, considerando al fenómeno educativo como una cuestión amplia y compleja que requiere de una participación con conciencia social y actitud de compromiso.

La propuesta de estrategias de intervención docente que se sugieren, surgen de experiencias obtenidas en la práctica vivida en diversos ámbitos laborales, pero es indudable la influencia que el Plan de Estudios de 1984 ejerce en mi pensar y actuar ante las necesidades que el nuevo Plan de Estudios 1999 presenta para la formación de docentes del nivel preescolar. Así también dejó huella el trabajo que

desarrollamos de 1996 a 1998 los docentes de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños en torno a la elaboración de una nueva propuesta de diseño curricular en cuya estructura se vislumbra una tendencia que se enfoca hacia la formación de un sujeto social, a la formación profesional y a la formación científica; esta propuesta fue archivada por las autoridades correspondientes, pero el haber participado en su elaboración me permitió valorar los espacios y ámbitos de decisión que puede tener el maestro.

El desarrollo profesional del magisterio empieza con su entrada a los estudios que le habilitarán para el ejercicio de la profesión. Esta etapa es muy importante pues sienta las bases que generarán determinados hábitos y competencias que incidirán en su práctica docente por lo que es conveniente capacitar a las futuras educadoras para asumir la tarea educativa en toda su complejidad y dotarles de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal que les brinde los fundamentos de una cultura profesional para ejercer la docencia en el nivel preescolar y contribuir a la solución de la problemática educativa del nivel.

Con relación al Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar 1999, considero necesario ubicar la formación del futuro docente en una perspectiva de profesionalidad amplia en la que los contenidos de los espacios curriculares de actividades principalmente escolarizadas, además de estar orientados hacia las ciencias, los lenguajes y el desarrollo infantil, les permitan identificar y analizar las tendencias actuales de la educación, así como desarrollar la sensibilidad y la creatividad para valorar la diversidad de manifestaciones culturales, artísticas y tecnológicas y su expresión dentro del aula, que les permitan llevar a cabo estrategias educativas que favorezcan los procesos de expresión y comunicación como sustento de las prácticas educativas. También es necesario considerar la importancia de formar maestros cuya actuación profesional esté basada en el pensamiento práctico, pero con capacidad reflexiva, por lo que será conveniente crear plataformas de reflexión en el marco de las acciones trabajadas desde el aula y desde las instituciones de práctica.

Es indiscutible la necesidad de formar docentes del nivel preescolar que respondan a las necesidades de la demanda educativa y que consideren a la investigación como una herramienta que permita observar y explicar los eventos tanto de la realidad escolar como de la práctica docente. Poder establecer el vínculo de la docencia con la investigación, facilitará el abordaje de la problemática propia de la práctica educativa con un sentido pedagógico, permitirá crear espacios en los que maestros y alumnos aprendan formas de construir el conocimiento, favorecerá el análisis y la comprensión de los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a fin de buscar una interpretación de los hechos que se presentan en el aula y tomar decisiones sustentadas. Señala Morán Oviedo (2003: p. 212) que "la enseñanza y el aprendizaje creativos, no contemplativos, suponen una actividad de investigación constante". No se busca darle al docente un rol de investigador científico, sino formarlo con un espíritu de búsqueda constante que le permita explicar los procesos que ocurren en el contexto en el que desenvuelva para comprenderlo y generar alternativas innovadoras con apoyo de diversos enfoques y variadas estrategias de intervención.

Iniciar a las futuras educadoras en el campo de la teoría y la práctica de la educación preescolar, implica el desarrollar en ellas una especial sensibilidad respecto a la docencia, pero también respecto a las características de los niños pequeños y de sus necesidades de formación. En esta primera etapa de formación es conveniente crear la plataforma para que comprendan los diversos factores que influyen en la labor educativa como son: el establecer las relaciones entre el contexto, la escuela y la comunidad en la que se desenvuelven los niños; que perciban, a partir de la diversidad de los pequeños, las características de cada uno, sus potencialidades, sus necesidades, sus habilidades, sus circunstancias; que observen sus interacciones, sus juegos, sus angustias, sus formas de comunicación, su espíritu investigador; que descubran el potencial de cada uno de éstos, a fin de plantearse preguntas que las lleven a proponer y diseñar

estrategias de enseñanza–aprendizaje apropiadas para favorecer el desarrollo infantil, que les permitan experimentar algunas de las múltiples actividades que se realizan durante la jornada diaria, las demandas de atención individual y colectiva que los niños manifiestan en cada momento y establecer las relaciones con la familia y la comunidad. De estas primeras intervenciones podrán iniciar el proceso de reflexión en y para la acción, y se sentarán las bases para continuar preparándose para la aplicación de diversas actividades didácticas, que realizarán en los siguientes semestres en relación con las asignaturas correspondientes a los contenidos propios de la educación preescolar.

Esta etapa de iniciación requiere el acompañamiento del formador–enseñante durante las prácticas de iniciación para hacer de éstas el espacio adecuado en el que pueda concebirse la participación educativa como una experimentación reflexiva que lleve a un proceso de construcción de los esquemas de pensamiento que permitan conocer, interpretar y dar sentido a las situaciones propias de la docencia. La función de apoyar la práctica de las alumnas implica el orientarlas para que no sean simples reproductoras de los mitos y las costumbres arraigadas en las acciones cotidianas que se realizan en las instituciones, y que no se conviertan en las enjuiciadoras de quienes ya participan dentro de las mismas con los vicios propios del poderoso influjo socializador de las escuelas, así mismo, significa establecer puentes entre la teoría y la práctica, identificar los elementos personales, sociales, académicos e institucionales que las van conformado en su aprender a ser maestras, y guiar sus intervenciones para que no pierdan de vista los propósitos de la educación preescolar y las necesidades del niño pequeño, para que se abran al encuentro de sus fortalezas y debilidades, para que sean sensibles y sensatas ante las situaciones que se les presentan y puedan actuar con responsabilidad, entrega y compromiso.

Luz María Gómez Pezuela (2004) señala que "la historia de la formación de docentes de educación preescolar en México ha pasado por diversas etapas en las que ha sido desde ignorada hasta casi desaparecida, sin embargo ha ganado

un prestigio innegable que le ha permitido un enorme crecimiento en los últimos años”, este hecho aunado a la reciente obligatoriedad que en nuestro país se le ha otorgado a la educación preescolar, lleva al reto de mejorar la calidad y pertinencia de la formación inicial que reciban nuestras futuras educadoras como profesionales que estén preparadas de acuerdo a la demanda social y en correspondencia con los fines de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez M, José (2001) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. España. Editorial Morata.
- Barbier, Jean M. (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Bárcena, Andrea (1988) *Ideología y Pedagogía en el jardín de niños*. México. Ediciones Océano.
- Casanova, María Antonia (1998) *La evaluación educativa. Escuela básica*. México-España / SEP. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. (Biblioteca del Normalista).
- Cohen, Dorothy (1997) *Cómo aprenden los niños*. México. SEP, Fondo de Cultura Económica. (Biblioteca del Normalista).
- Coll, César, et al., (1993) *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Editorial Grao.
- Contreras, María de los Ángeles (2004) *Formar profesores competentes en el ejercicio de la profesión*. México. Ponencia presentada en el III Foro internacional de educación para la infancia. Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.
- Cheyaybar y Kuri, Edith (2002) *Técnicas para el aprendizaje grupal. Grupos numerosos*. 2ª ED. México. UNAM, CESU / Plaza y Valdez.
- *Construcción y reconstrucción de la identidad profesional de los formadores-enseñantes (2003) en Procesos y prácticas de la formación universitaria*. México, CESU, UNAM 2003 (Pensamiento Universitario Núm. 93).
- Díaz Barriga, Frida y Marco A. Rigo. (2000) *Formación docente y educación basada en competencias*. En Valle Flores, Ángeles (coord.) *Formación de competencias y certificación profesional*, México, CESU, UNAM (Pensamiento Universitario Núm. 91)
- Díaz Barriga, Frida (2002) *Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva de la formación docente en el bachillerato*. México. *Revista Perfiles Educativos*. 3ª. Época, Vol. XXIV Núm. 97 y 98, CISE, UNAM.
- Evertson, Carolyn et al. (1997) *Madrid. La índole de la observación y de los instrumentos observacionales*. En Merlín C. Wittrock (comp.) *La investigación en la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Editorial Paidós Educador.

- Ferry, G. (1990) El trayecto de la formación. México. Editorial Paidós Educador.
- Feurstein, Reuven. (1997) ¿Es modificable la inteligencia? Madrid. Editorial Bruño.
- Fierro, Cecilia, et al., (1989) Mas allá del salón de clases. México. Editorial Centro de Estudios Educativos.
- Fierro, Cecilia (1991) Ser maestro rural ¿Una labor imposible? México. SEP – Libros del Rincón.
- Freire, Paulo (1994) Cartas a quien pretende enseñar. México. Siglo XXI Editores.
- Galván Mora, Lucila (2003). La docencia reflexiva: rasgos y retos. Xalapa. México. Ponencia presentada en el segundo foro internacional de educación para la infancia.
- Gimeno Sacristán, José (1983) La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Editorial Akal.
- (1991) Una reflexión sobre la práctica. Madrid. Ediciones Morata.
- (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Ediciones Morata.
- Gómez Pezuela, Luz María. (2004) México. Tres planes de estudio claves en la formación de la educadora, siglo XX y XXI: 1909, 1939 y 1999. México. Ponencia presentada en el III Foro internacional de educación para la infancia. Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.
- González Cuberes, Ma. Teresa (1993) Al borde de un ataque de prácticas. Argentina. Editorial Aique.
- Gordillo, José (1992) Lo que el niño enseña al hombre. México. Editorial Trillas.
- Grundy, Shirley (1991) Producto o praxis del currículum. Madrid. Editorial Morata.
- Hohmann y Weikart (1999) La educación de los niños pequeños en acción. México. Editorial Trillas.
- Imbernón, Francisco. (2002) La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. España. Editorial Graó. 5ª. Edición.

- Irwin Michelle y Bushnell (1982) La observación del niño. Estrategias para su estudio. Madrid. Editorial Narcea.
- Marcelo C. (1988:) Introducción a la formación del profesorado, teorías y métodos, Universidad de Sevilla. En Chehaybar y Kuri, Edith (2003). Construcción y reconstrucción de la identidad profesional de los formadores-enseñantes. Procesos y prácticas de la formación universitaria. México, CESU, UNAM (Pensamiento Universitario Núm. 93)
- Morán Oviedo, Porfirio (2003) El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM. México. UNAM. CESU/ Plaza y Valdés editores.
- Poder Ejecutivo Nacional (1996) Programa de desarrollo educativo 1995-2000. México.
- Pontón Ramos, Claudia (2002) Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación. México. Revista Perfiles Educativos Vol. XXIV núm. 97-98 CESU. UNAM.
- Reyes Esparza Ramiro (1993) La formación inicial del profesor de educación básica. México. Revista Cero en Conducta, año 8, núm. 33 – 34.
- Rivas Navarro, Manuel (2000) Innovación educativa. Teoría, proceso y estrategias. Madrid. Editorial Síntesis.
- Rueda Mario, et al. (2003) Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior. México. Cultura Universitaria / Serie Ensayo – 71 UAM, UNAM, UABJO.
- Schön, Donald. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona. Ediciones Paidós.
- Schunk, Dale (1997) Teorías del aprendizaje. México. Editorial Pearson Educación.
- Stenhouse, Lawrence (1993) La investigación como base de la enseñanza. Madrid. Editorial Morata.
- SEP (1996) La formación, actualización, capacitación y superación de maestros en el Distrito Federal. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal. México
- (1997) Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. México.

- (1998) Propuesta de diseño curricular de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. México.
- (1999) Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar. México.
- (2003-2004a) Programas y materiales para el estudio de las asignaturas: Escuela y Contexto Social e Iniciación al Trabajo Escolar, Licenciatura en Educación Preescolar. Primero y segundo semestres. México.
- (2003-2004b) Programas y materiales para el estudio de las asignaturas: Observación y práctica docente I y II. Tercero y cuarto semestres. México.
- (2003-2004c) Programas y materiales para el estudio de las asignaturas: Observación y práctica docente III y IV. Quinto y sexto semestres. México.

Smith, W.J. (1989: pp. 2-9) Developing and sustaining critical reflection in teacher Education. *Journal of Teacher Education*, vol. 40 num.2. En Díaz Barriga Frida. Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva de la formación docente en el bachillerato. México. Revista Perfiles Educativos. 3ª. Época, Vol. XXIV Núm. 97 y 98, CESU, UNAM 2002.

Taba Hilda (1974) Elaboración del currículo. Argentina. Editorial Troquel.

Tonucci, Francesco (2002) La reforma de la escuela infantil. México. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP.

Valle F. María de los Ángeles, coordinadora (2002) Formación de competencias y certificación profesional. México. CESU, UNAM (Pensamiento Universitario Núm. 91)

Wittrock, Merlin (compilador) (1997). La investigación en la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Madrid. Paidós Educador.

Zabala V. Antoni (1988) La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona. Editorial Graó (serie Pedagogía, 120)

Zabalza, Miguel Ángel (1997) Diseño y desarrollo curricular. 7ª edición. Madrid. Editorial Narcea.

ANEXO 1

MAPA CURRICULAR DE LA LICENCIATURA EN EDUCACION PREESCOLAR

Anexo 1

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Octavo semestre
Bases filosóficas, legales y organizativas del sistema educ. mexicano	La educación en el desarrollo histórico de México I	La educación en el desarrollo histórico de México II	Necesidades educativas especiales	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y de la educación I	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y de la educación II	Trabajo docente I	Trabajo docente II
Problemas y políticas de la educación básica	Desarrollo físico y psicomotor I	Desarrollo físico y psicomotor II	Conocimiento del medio natural y social I	Conocimiento del medio natural y social II	Gestión escolar		
Propósitos y contenidos de la educación preescolar	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje I	Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje II	Pensamiento matemático infantil	Taller de diseño de actividades didácticas I	Taller de diseño de actividades didácticas I		
Desarrollo infantil I	Desarrollo infantil II	Expresión y apreciación artística I	Expresión y apreciación artística II	Cuidado de la salud infantil	Niños en situaciones de riesgo		
Estrategias para el estudio y la comunicación I	Estrategias para el estudio y la comunicación II	Socialización y afectividad en el niño I	Socialización y afectividad en el niño II	Asignatura regional I	Asignatura regional II		
				Entorno familiar y social I	Entorno familiar y social II		
Escuela y Contexto social	Iniciación al trabajo escolar	Observación y práctica docente I	Observación y práctica docente II	Observación y práctica docente III	Observación y práctica docente IV	Seminario de análisis del trabajo docente I	Seminario de análisis del trabajo docente II

Actividades principalmente escolarizadas

Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

Actividades de acercamiento a la práctica escolar