



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO.**

FES ARAGON

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

TITULO DE LA TESIS:

**UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LAS EDUCADORAS DEL
JARDÍN DE NIÑOS "XOCHITLALZIN" DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA
PARA LA APLICACIÓN DEL PEP 2004**

PRESENTA:

FLORES TÉLLEZ MARIANA

PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

ASESOR:

DR. JESÚS ESCAMILLA SALAZAR



FES Aragón



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.

AGRADECIMIENTOS

A MIS PADRES:

Por su apoyo incondicional, amor y confianza.

A MIS HERMANAS CELIA, LAURA, SILVIA Y ANAÍ:

Por la sencilla razón de existir, sonreír y estar conmigo cada momento. Las AMO.

A SALVADOR:

Por tu compañía, tus palabras de aliento y por formar parte de mi vida. TE AMO.

A MI ASESOR:

Por brindar su valioso punto de vista, por su tiempo y amistad.

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO:

Porque gracias a ella, muchas personas ven cristalizado el deseo de ser universitario y obtener un Título Profesional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I: CONTEXTO	
PRESENTACIÓN.....	7
I.I Las Educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalzin” como Sujetos de Investigación.....	10
I.II Contexto Geográfico.....	18
I.III La Práctica Educativa de las Educadoras del jardín de Niños “Xochitlalzin”.....	23
CAPITULO II: LA FORMACIÓN DOCENTE DE LAS EDUCADORAS DESDE UNA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA	
PRESENTACIÓN.....	29
II.I La Formación Docente como una Construcción Pedagógica.....	31
II.II La Tradición como Categoría determinante en la Formación de las Educadoras como una Construcción Cultural.....	40
II.III La Formación Docente como una prioridad para el desarrollo de la Práctica Cotidiana de las Educadoras.....	46
CAPITULO III: PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LAS EDUCADORAS DEL JARDÍN DE NIÑOS “XOCHITLAZÍN” DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA LA APLICACIÓN DEL PEP 2004	
PRESENTACIÓN.....	60
III.I Justificación.....	61

III.II Objetivos.....	64
III.III Contenido.....	65
III.IV Metodología Didáctica.....	66
III.V Evaluación y Acreditación.....	76
III.VI Plan de Instrumentación.....	78
CONCLUSIONES.....	106
BIBLIOGRAFÍA.....	112
ANEXOS.....	116

INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte de una problemática del presente por la que está atravesando la Educación Preescolar, se toma como base principal la intervención que las educadoras realizan en el aula de manera cotidiana y que a su vez está permeada por las nuevas reformas educativas; desde la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 hasta las adecuaciones que tienen que hacer a su práctica habitual.

Específicamente se habla de que en el año 2002 se aprobó la reforma educativa en la que se estipula que la Educación Preescolar formará parte del nivel básico obligatorio al igual que la primaria y la secundaria, quedando de esta manera bajo la responsabilidad del Estado, la elaboración de los planes y programas de estudio que normarán las escuelas y, por ende, la formación de las Educadoras.

Es así como en el año 2004 se pone en marcha el programa de Educación Preescolar 2004, el cual presenta como una de sus características principales el desarrollo de competencias, un nuevo concepto que viene a redefinir la educación en su totalidad y promueve desarrollar las herramientas necesarias para que los niños puedan desenvolverse sin contratiempos en diferentes situaciones de su vida de manera integral.

Como parte de la Educación Preescolar, las educadoras se encuentran inmersas en todas estas reformas y cambios, por tanto requieren estar preparadas para desempeñar su labor. Es por eso que la Secretaría de Educación Pública por medio del Programa de Educación Preescolar 2004, promueve la actualización de las educadoras proporcionando materiales de apoyo y dando asesorías en algunos Jardines de Niños de todo el país, que recibieron el nombre de *Escuelas Piloto*¹.

¹ Véase Página 17 de esta investigación.

Una de las escuelas elegidas fue el Jardín de Niños “Xochitlalzin” tomando para la realización de esta investigación a las educadoras del mismo, con la finalidad de lograr un acercamiento con la realidad que permite dar cuenta de las inquietudes y dudas que ellas experimentaron.

Esta investigación se encuentra constituida en tres capítulos en los cuales se desarrolla la problemática antes citada desde una perspectiva pedagógica, bajo la metodología del Presente Potencial de Hugo Zemelman y la Investigación-acción.

En el Primer Capítulo: **CONTEXTO**, se parte de la historicidad del sujeto que se encuentra inmerso en una realidad, logrando de esta manera identificar las problemáticas por las que atraviesa para poder reconstruir el ambiente profesional visto desde su perspectiva. Y la Investigación-Acción, en este capítulo se encuentra donde el sujeto parte de la realidad para comprenderla y analizarla críticamente.

Se tomó en cuenta la formación inicial y las actualizaciones de las educadoras, así como las características de la población y el lugar en el que se encuentran.

El Segundo Capítulo: **LA FORMACIÓN DOCENTE DE LAS EDUCADORAS DESDE UNA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA**, está comprendido por la construcción de categorías desde el Presente Potencial o bien, de acuerdo a la Investigación-acción se realiza una construcción teórica, en la cual se abre la posibilidad para el investigador de resignificar la realidad o bien construir nuevo conocimiento asumiendo una postura teórica propia.

A lo largo de este capítulo se desarrollan las categorías que le dan dirección y sentido a este trabajo tales como Pedagogía, Formación, Formación Docente, Tradición y Cultura Escolar.

Y finalmente, en el Tercer Capítulo: **PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LAS EDUCADORAS DEL JARDÍN DE NIÑOS “XOCHITLALZÍN” DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA LA APLICACIÓN DEL PEP 2004**, se encuentran situadas las alternativas de solución a la problemática identificada en

el primer capítulo, y la posibilidad de transformación a través de la intervención, de manera que el sujeto investigado se convierte en investigador al adoptar una actitud crítica, propositiva y analítica de su práctica cotidiana.

Como resultado de esta investigación y haciendo alusión a la metodología empleada en el tercer capítulo se encuentra, como su nombre lo dice, una Propuesta de Formación Docente para las Educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalizin”, desde una perspectiva pedagógica que contribuya a su quehacer como docentes.

CAPÍTULO I

CONTEXTO

PRESENTACIÓN

Este primer capítulo está organizado con base a una metodología cualitativa, ya que

“la investigación cualitativa incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresados por ellos mismos”¹

Es decir, se expresa la opinión de los sujetos que son investigados y permite su interpretación.

Se identifica como una investigación comprensiva-interpretativa, que según Mardones y Ursua es llamada postura Aristotélica o *Verstehen* (comprender), en donde se genera

“una unidad sujeto-objeto que permite la comprensión de los fenómenos históricos sociales, humanos”²

Para posteriormente interpretarlos, sin emitir juicios al respecto.

De acuerdo a la posición epistémica que sustenta esta investigación se hará uso de la metodología del Presente Potencial de Hugo Zemelman; tomando a la metodología como

“un eje articulador y de confrontación importante entre lo teórico, lo práctico y la intervención”.³

La metodología del Presente Potencial de Zemelman pone énfasis especial en la historicidad de los sujetos como un factor que forma e influye en su manera de pensar y actuar.

¹WATSON Gegeo, PÉREZ Serrano, Gloria. *Investigación Cualitativa*. Ed. la Muralla. Madrid, 2001. P. 47.

²MARDONES M., URSUA, N. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Ed. Fontamara. México, 1978. P. 25.

³ESCAMILLA Salazar, Jesús y REYNA Urbina, Sonia. *El proyecto de Investigación: elementos para su construcción en el campo pedagógico. Desde una lectura formativa del presente*. Ed. UNAM-FES Aragón. 2006. P. 39.

Conocer el contexto en el que se desarrollan las Educadoras, en palabras de Zemelman gira en torno al problema eje de la investigación, éste permite dar cuenta de cuáles son las problemáticas por las que atraviesan como sujetos del presente, asimismo posibilita encontrar el

“punto de partida para la reconstrucción”⁴

...de sus aportaciones, tomando a las Educadoras como sujetos pedagógicos dignos de ser estudiados desde una lectura del presente.

Asimismo, se hace referencia a la investigación-acción, ya que permite que el investigado se convierta en crítico de su propia práctica posibilitando su transformación, partiendo siempre de la realidad en la que se desenvuelve.

Es por esto, que este capítulo está destinado a la descripción del contexto en el que se desarrollan las Educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalizin”, su práctica cotidiana en continua relación con su entorno.

Para la recuperación de información proporcionada por los sujetos de esta investigación, se hizo uso de diferentes instrumentos tales como la Observación Participante⁵ y el Diario de Campo.

Se encuentra organizado, primeramente situando a las Educadoras como sujetos investigados, de acuerdo a diversas categorías como son, la Formación, la Educación, la Cultura Escolar y la Tradición, que serán desarrolladas a fondo a lo largo del segundo capítulo de este trabajo.

Posteriormente se presenta el contexto geográfico del Jardín de Niños “Xochitlalizin”, así como las características del mismo y la manera en la que repercute en el comportamiento y la interacción de la comunidad escolar, tomando en cuenta categorías secundarias de territorio, espacio y lugar.

⁴ZEMELMAN, Hugo. *Conocimiento y Sujetos Sociales: Contribución al Estudio del Presente*. Ed. el Colegio de México. México. 1997. P. 66.

⁵Et. al. ÁLVAREZ-GAYOU Jurgenson, Juan Luis. *Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ed. Paidós Educador. México, 2004.

Finalmente, se recuperan los resultados obtenidos a partir de la observación participante y el diario de campo como instrumentos de recopilación de información, el contraste que se genera con las categorías centrales y la práctica cotidiana de las Educadoras del Jardín de niños “Xochitlalzin”.

I.I LAS EDUCADORAS DEL JARDÍN DE NIÑOS “XOCHITLALZIN” COMO SUJETOS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación está centrada en cómo es que las Educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalizin” llevan a cabo la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004, las dificultades a las que se han enfrentado a partir de la puesta en marcha del Programa. Es por eso que esta investigación se realizó con base a la metodología de la Investigación-Acción, ya que se partió del docente como transformador de su realidad, siendo crítico y reflexivo de su propia práctica para mejorarla.

El objetivo de la Investigación-Acción

“está centrado en conocer y comprender un aspecto de la realidad, contextualizado para obrar”⁶

Asimismo, la Investigación-Acción se refiere

“al estudio de situaciones problemáticas susceptibles al cambio, al diagnóstico comprensivo de un problema desde los propios actores sociales para guiar la acción”⁷

Es decir, se realizó esta investigación partiendo de las Educadoras, desde su experiencia, de su práctica cotidiana y de cómo se desarrollan en la misma.

Por tanto, fue necesario situarlas de acuerdo al contexto en el que se encuentran inmersas, se debe tomar en cuenta que debido a las nuevas demandas sociales, en cuanto a que los nuevos programas y planes de estudio tienen como fin el proporcionar una educación basada en la productividad, además de que responde

⁶SAGASTIZABAL, María de los Ángeles. *La Investigación-Acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Ed. la Crujía. P. 77.

⁷ *Ibidem*. P. 70.

a criterios internacionales que no son contextualizados para su implementación, los conocimientos que se requieren han cambiado.

A partir de la implementación del Tratado del Libre Comercio, la educación se ha visto permeada por las nuevas tecnologías, la búsqueda de una educación eficaz y productiva; es por eso que los planes y programas educativos también han sufrido cambios tratando de construir y difundir un nuevo Proyecto Educativo con el fin de generar una educación de calidad.

Para la elaboración de este nuevo Programa de Educación Preescolar se tomaron en cuenta

“las prácticas docentes y escolares más comunes en la educación Preescolar y los Problemas más frecuentes percibidos por las Educadoras”⁸

Así, como algunos modelos que se aplican en diferentes países, la consulta de especialistas en educación infantil en México y América Latina.

Uno de los objetivos planteados en el Programa de Educación Preescolar 2004 es lograr que este nivel educativo tenga el mismo reconocimiento que cualquier otro que integra la Educación Básica, tomando en cuenta que se pueden promover en el niño habilidades y potencialidades haciendo referencia a las Competencias.

Una competencia es un:

“conjunto de capacidades que incluye, conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante un proceso de aprendizaje que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”⁹.

Que el alumno debe desarrollar para lograr insertarse en la sociedad.

⁸SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004. P. 2.

⁹SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Acuerdo Número 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar*. México, 2002. P. 3.

Otro objetivo es contribuir a la articulación entre Preescolar, Primaria y Secundaria, siguiendo la misma dirección que toda la Educación Básica en general.

El reto para la Educadora radica en lograr desarrollar esas competencias en los alumnos, teniendo un papel clave para que esto suceda, ya que,

“es ella quien establece el ambiente, plantea situaciones didácticas y busca...despertar el interés de los alumnos”¹⁰

Asimismo, es la encargada de diseñar las propuestas de trabajo dependiendo las características y el contexto de los alumnos, haciendo necesario que ella también logre desarrollar competencias para poder transmitir las a los alumnos.

Por esta razón, es importante que las Educadoras expresen cuáles son sus dudas y/o aportaciones para poder llevar a cabo la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004; es por eso que se plantea como una Propuesta de Formación Docente para las Educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalizin”, elaborada desde el punto de vista de las Educadoras y pensada para ellas, desde una postura crítica y reflexiva de su práctica cotidiana que posibilite su consolidación como sujetos históricos, sociales y culturales que no se pueden ver o analizar aisladamente.

Ahora bien, para poder llevar a cabo esta Propuesta, se considera necesario mencionar cuáles son las categorías que se van a manejar a lo largo de la investigación.

Tomando como punto de partida a las Educadoras como sujetos en proceso de formación, se define a la formación desde Honoré como

”la búsqueda del cambio personal que rompe con las ataduras que bloquean al ser”¹¹

¹⁰Ibíd. P. 5

¹¹Citado en: MENESES Días, Gerardo. *Formación y Práctica Pedagógica*. Ed. Lucerna Diogenis. México, 2004. P. 59.

Como un proceso individual en el que intervienen sus intereses, deseos, sentimientos, en general su subjetividad.

Asimismo, se debe tomar en cuenta que la Formación también es un proceso colectivo, pues,

“Gracias a la Formación nos podemos construir con y a través de los otros”¹²

Generando una convivencia que posibilita el desarrollo de los sujetos que se desenvuelven en un mismo contexto, en este caso se hace referencia al entorno el que se desarrollan la Educadoras, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

La siguiente categoría es la de Educación que en palabras de James Mill:

“debía hacer del individuo [sujeto] un instrumento de dicha para sí mismo y para sus semejantes”¹³

Es decir, la Educación no solamente beneficia al sujeto de manera individual, sino también a la sociedad en la que se desenvuelve colectivamente y de forma compartida, además es el medio por el cual el sujeto

“crea pautas para su desarrollo...como consecuencia en lo social de un proceso de formación”¹⁴

Entonces, se concibe a la educación como el puente por medio del cual las Educadoras llevan a cabo su práctica, y es en ésta en la que se ve reflejado su desempeño como profesoras de los niños más pequeños que ingresan al nivel básico.

¹²ESCAMILLA Salazar, Jesús. *Formación y Educación: Diferencias y Articulaciones Epistémicas*. México, 2004. P. 3.

¹³Citado en: HOYOS Medina, Carlos Ángel. *La Educación como una necesidad social: interacción Trabajo y Formación en la óptica educativa*. Ed. Lucerna Diogenis. México, 2004. P. 95.

¹⁴Ibídem. P. 99.

Es aquí en donde surge una nueva categoría, la Cultura Escolar. Se parte de la idea de Cultura Escolar según Ángel Pérez Gómez, él señala que se encuentra constituida

“por los valores hegemónicos del escenario social, las presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica y las características de la cultura experiencial adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno”¹⁵

De esta manera, la Cultura Escolar se encuentra formada por lo institucional, haciendo referencia a los requerimientos que se deben cumplir como miembros de una escuela determinada; como son sus planeaciones, actividades, en general todo lo que tiene que ver con el trabajo organizado que se elabora como requisito de seguimiento a la actividad escolar tanto de profesores, como de alumnos.

Así, como lo que no se tiene previsto como la interacción que se genera entre Maestro-Maestro, Maestro-Alumno, Maestro-Director, Alumno-Alumno, Director-Alumno y comunidad en general que no necesariamente se encuentran explícitos en algún documento, pero se asumen de forma tácita como lo es el comportamiento que los alumnos tienen hacia los Directivos, y la relación, por ejemplo, que se da entre pares.

Todo esto se conforma parafraseando a Geertz, como una red de significados que se articula y complementa de acuerdo a la interpretación y la acción de los sujetos en un contexto determinado.

En otras palabras, cómo es que se asumen los sujetos como Educadoras, Directivos y Alumnos dentro de un entorno en el que participan y que ellos mismos construyen.

¹⁵PÉREZ Gómez, Ángel I. *La Cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata. España, 1999. P. 17.

Y, por último, la categoría de Tradición de ser Educadora, en este sentido la tradición según Giddens:

“ofrece un marco para la acción que permanece prácticamente incuestionable”¹⁶

Es incuestionable en cuanto que se asume como algo que es y nada más; en este sentido Gadamer propone una idea de Tradición, en el que expresa la forma en la que se conforma, de acuerdo a su impacto y trascendencia, es decir,

“por el hecho de que algunas cosas están sirviendo continuamente de modelo a las siguientes y por las transformaciones productivas de éstas, se forma una tradición con la que tiene que confrontarse cualquier intento nuevo”¹⁷

Se conforma un modelo que permanece como único y aceptado, y que cuestiona cualquier forma de transformación de la realidad, en este caso, la Tradición de ser educadora viene de mucho tiempo atrás y hace referencia a una

“representación simbólica de una madre en la escuela”¹⁸

Por la inclinación hacia el cuidado y a la educación de los niños y las niñas, se toma como una Tradición además, porque es muy común que una profesora se encuentre a cargo de un grupo en Educación Preescolar, y sucede totalmente lo contrario cuando el profesor que está a cargo es hombre.

Esto se da porque se le atribuye a la mujer el instinto del cuidado y el cariño hacia los niños pequeños particularmente, esta idea de ser educadora ha perdurado a través del tiempo como una construcción aceptada y que así debe ser.

¹⁶GIDDENS, Anthony. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Ed. Taurus. 1999. P. 54.

¹⁷GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método*. Ediciones. Sígueme. Salamanca, 1997. P. 164.

¹⁸MARTÍNEZ Rivera, Verónica. *Feminización de la Docencia en Educación Básica*. Revista: Otros Caminos. México. Julio-Septiembre. 2006. P. 7.

Es así como las Educadoras se encuentran inmersas dentro de diferentes categorías que ayudan a desarrollar este trabajo teniendo un sustento teórico desde donde se sitúan como sujetos de esta investigación.

Ahora bien, todo lo anterior funge como fundamento para poder ubicar a las educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalizin”, dentro de su contexto haciendo uso de diferentes instrumentos que ayudaron a la recopilación de la información necesaria para la interpretación de su práctica, a partir de sus puntos de vista siempre desde una mirada crítica y reflexiva con el fin de profundizar en la información proporcionada.

Se debe considerar que el uso de instrumentos de investigación siempre lleva al investigador a construir y/o reconstruir conocimientos sobre un tema determinado. Así, también posibilita a los sujetos investigados (Educadoras) reflexionar sobre la práctica observada, ayudando de esta manera a que el docente se convierta en investigador de su propia práctica.

Para la identificación de la problemática se llevaron a cabo entrevistas a las Educadoras para conocer cuáles fueron las principales dificultades a las que se enfrentaron con la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004.

Una entrevista es

“Una conversación que tiene una estructura y un propósito...busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado y desmenuzar los significados de sus experiencias”.¹⁹

Posteriormente se recurrió a la Observación Participante²⁰, ya que mediante la observación se

“pretenden captar los significados de una cultura, el estilo de vida de una comunidad...de conocer los

¹⁹ÁLVAREZ-GAYOU Jurgenson, Juan Luis. *Op. Cit.* P. 109.

²⁰Véase ÁLVAREZ-GAYOU Jurgenson, Juan Luis. *Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología.* Ed. Paidós Educador. México, 2004.

significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus acciones o prácticas”²¹

En este caso, el objetivo fue lograr conocer de qué manera se dan las relaciones entre los miembros que integran la comunidad escolar y la forma en la que ésta determina el modo de ser de los mismos.

A su vez la Observación Participante, se desarrolla de forma directa con el entorno y los integrantes de una comunidad y necesariamente se modifican los comportamientos observados, generando inquietud en los mismos, y en la medida en que avanza la investigación los sujetos se van acostumbrando a la presencia del observador.

Esta investigación se realizó con mucha seriedad, el acceso y disposición por parte de las Educadoras fue siempre cooperativa.

Con base en la Observación Participante, se elaboró un Diario de Campo²², en el cual se registraron los acontecimientos que se dieron durante las clases y en general el trabajo de las Educadoras.

Se utilizó para recordar lo que se registró y observó con el fin de enriquecer las evidencias.

Este diario de campo funciona como referente para rescatar la práctica cotidiana de las Educadoras, así como aportación para esta investigación.

²¹TARRÉS, María Luisa (Coor). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, 2001. P. 102.

²²Véase ÁLVAREZ-GAYOU Jurgenson, Juan Luis. *Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Ed. Paidós Educador. México, 2004.

I.II CONTEXTO GEOGRÁFICO

Siguiendo la metodología de la Investigación-Acción se estudió a las Educadoras como sujetos de esta investigación, con el fin de conocer el contexto en el que se desenvuelven.

Así pues, el acercamiento a las Educadoras se hizo tomando en cuenta las categorías de espacio, territorio y lugar para ubicar la problemática desde los sujetos y el entorno en el que participan.

El espacio se trabajará como una posibilidad y un límite que determina de manera directa la práctica de las Educadoras.

“El espacio implica y afecta de modo más directo a lo corporal y a lo objetual, a los seres vivos –el ser humano entre ellos- y las cosas u objetos a su disposición o relación espacial, a sus desplazamientos y a su configuración como tales”²³

Determina la forma de ser del sujeto que se va a estudiar, delimita las actividades humanas y afecta las relaciones que se dan dentro de él.

El espacio está conformado por el territorio y el lugar. El territorio es la ubicación, es decir,

“la noción de territorialidad o apropiación o uso del mismo [espacio] frente a otros seres humanos o grupos”²⁴

Y el lugar, se construye, se materializa la pertenencia, la identidad, es decir, el comportamiento, la actividad y las actitudes de los sujetos.

²³FRAGO Vinao, Antonio. *Espacio, Tiempo, Educación e Historia*. Ed. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. México, 1996. P. 61.

²⁴Ibíd. P. 63.

La manera en que esté distribuido el lugar determinará la forma en que se lleve a cabo la práctica educativa y las relaciones que se den entre los sujetos que participan en ella.

En este caso, el espacio en el que se va a trabajar es el Jardín de Niños “Xochitlalzin”, el territorio o ubicación en que se encuentra es Cerrada Santa Cruz, Colonia Santa Clara Coatitla en Ecatepec, Estado de México.

Coatitlan es una voz náhuatl que quiere decir: *Donde habitan las serpientes o Lugar que se encuentra entre serpientes*; Coa, que proviene de Coatl que significa *Serpiente*. Ti que une Coa con la terminación Tla que quiere decir *entre*. Y finalmente, la inicial C, hace referencia *Donde hay abundancia de...*

Se puede ubicar fácilmente debido a un cerro representativo del lugar llamado Cerro Gordo, que es precisamente donde se encuentra el Jardín de Niños “Xochitlalzin”.

Santa Clara colinda con el pueblo de San Pedro Xalostoc y Santa María Tulpetlac, que también forman parte del Municipio de Ecatepec de Morelos.

La fiesta de mayor trascendencia se lleva a cabo el día 12 de agosto, ya que se realizan las fiestas patronales en honor de Santa Clara de Asís, patrona de pueblo. La procesión de la virgen comienza en los límites de Santa Clara con San Pedro, recorren las calles adornadas con tapetes de aserrín y flores hechos por las personas del lugar, mientras son acompañados con música que aportan las organizaciones del pueblo.

Es un pueblo en donde las tradiciones, como la mencionada anteriormente, son muy importantes principalmente las relacionadas con la religión, y cada vez que hay alguna celebración particular todos los integrantes de la comunidad participan en la organización.

Todo lo anterior, también interviene en la manera en la que los habitantes de la comunidad transmiten estas tradiciones, no necesariamente religiosas ayudándose de instituciones como las escuelas de la misma.

En el Jardín de Niños “Xochitlalzin” se comienza a laborar el día 3 de enero de 1984. En ese momento ya contaba con 90 alumnos que comenzaron a asistir a clases. Al siguiente año, se le otorga más espacio, se entrega uno de los edificios que lo integran, constaba de 2 aulas y un área de cocina.

Poco a poco, se les fue proporcionando los espacios con los que cuenta actualmente, además de que ya experimentaron la implementación del Programa de Educación Preescolar de 1992. Y se brindó apoyo para las Educadoras por medio de asesorías y talleres con especialistas. Las planeaciones estaban organizadas por contenidos procedimentales, actitudinales y de conceptos, y fueron elaborados por las Educadoras.

Fue en el ciclo escolar 2004-2005, que el Jardín de Niños fue nombrado Jardín de Niños Piloto, esto quiere decir que recibieron asesorías para la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004, las planeaciones fueron totalmente diferentes a como se venían trabajando.

En el año 2006, uno de los cambios más importantes que experimentó el Jardín fue que se fijó el propósito de realizar una planeación más analítica. Asimismo, se incorporaron nuevas profesoras y esto propició cambios con respecto a la armonía y apertura para el trabajo, además de que existía resistencia al cambio por parte de las educadoras con mayor antigüedad. Se incorporaron al Programa de Escuelas de Calidad.

El Jardín de Niños “Xochitlalzin”, se encuentra ubicado en la parte alta del Cerro Gordo, esto ha representado algunos riesgos para que los niños puedan hacer uso de todo el espacio, porque existen áreas en donde el terreno es pedregoso, sin embargo, se han colocado cercas para evitar accidentes y tener un mayor control de esos espacios.

Debido a su ubicación el Jardín de Niños “Xochitlalzin” es conocido por los lugareños como el jardín del “Cerrito”, y las Educadoras reciben el sobrenombre de “las maestras del cerrito”²⁵.

El lugar está distribuido por grados, los salones del segundo grado se encuentran ubicados a un costado de la Dirección, frente a la explanada en el Edificio 1. Los salones de tercer grado se encuentran en el primer piso del Edificio 2, frente a los baños y la Sala de Maestras al lado izquierdo de la Dirección.

La Dirección está al fondo en la parte central de la escuela y desde ahí se puede ver la zona de juegos, los baños y el patio; de esta manera estando en la Dirección se puede observar si hay algún niño que no esté en su salón o bien en las actividades que las Profesoras realizan en el patio y en el área de juegos con los niños.

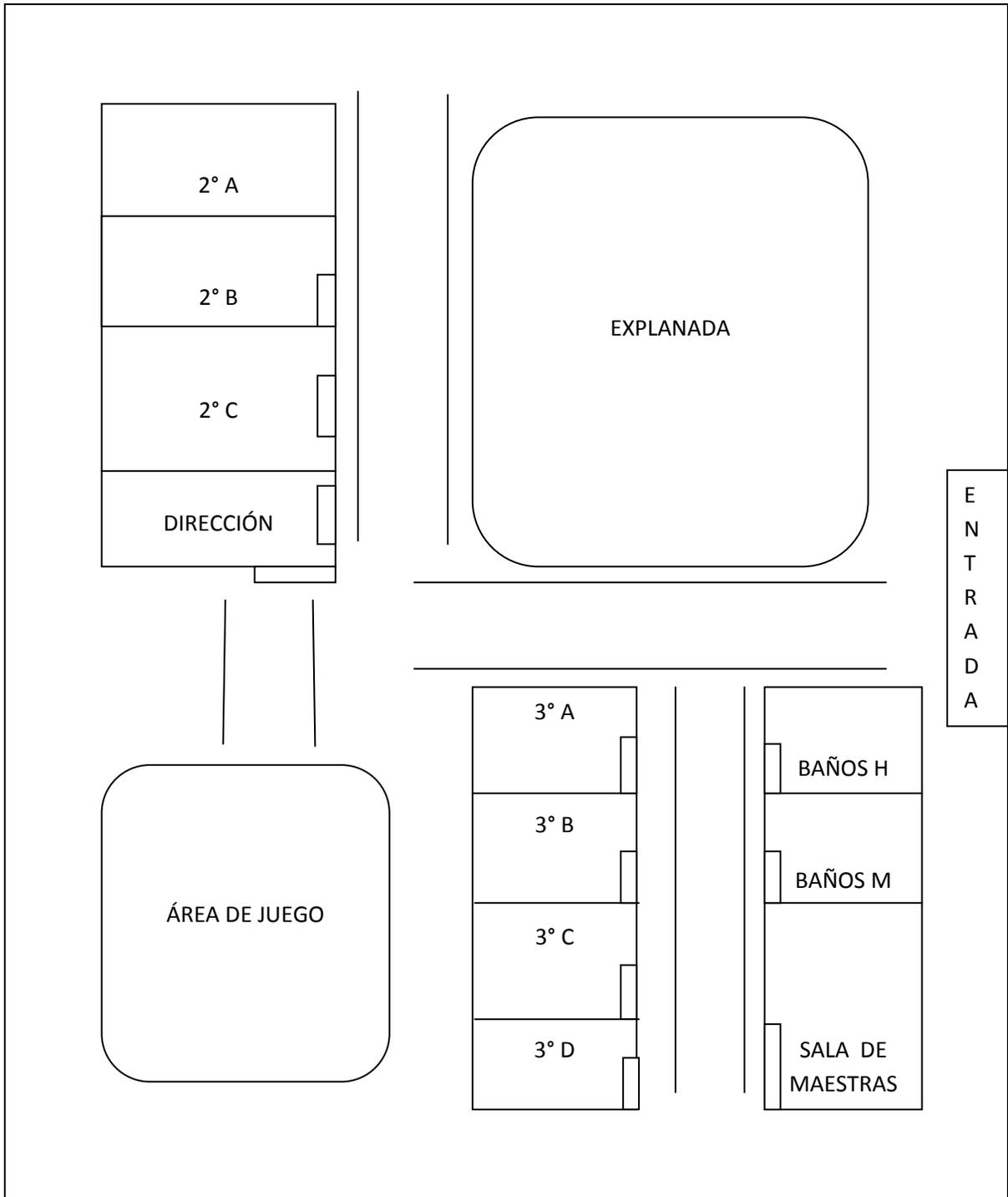
El Área de Juegos es pequeña y permite que las maestras tengan un mayor control de los niños cuando realizan alguna actividad. Cuenta con 2 columpios, una resbaladilla y un espacio en donde los niños pueden sentarse.

La Sala de Maestras, tiene un espacio en donde las Educadoras pueden dialogar después de clases, el archivo en el que se encuentran los programas y las planeaciones con las que deben cumplir a lo largo del ciclo escolar, a los cuales hacen aportaciones y adecuaciones según lo requiera el grupo del que están a cargo.

La explanada, es suficientemente grande para que todos los niños puedan jugar en el recreo y se reúnan para las ceremonias.

²⁵LÓPEZ López, Ana Lilia. PLAN ESTRATÉGICO DE TRANSFORMACIÓN ESCOLAR, PROGRAMA ANUAL DE TRABAJO 2004-2005. Documento elaborado y proporcionado por la Directora de la institución en el cual se explican las características del Jardín de Niños “Xochitlalzin”.

CROQUIS



I.III LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LAS EDUCADORAS DEL JARDÍN DE NIÑOS “XOCHITLALZIN”

Como ya se mencionó anteriormente, se hizo uso de diferentes instrumentos para recopilar información acerca de la manera en la que las Educadoras se desarrollan cotidianamente en el aula, en cuanto a la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004.

Por respeto a las personas que participaron en esta investigación no se hace referencia a ellas por su nombre, no se revelan sus datos personales por secrecía, así que se mencionan por medio de una clave (Profesora 1, 2, 3...)

Para un mejor manejo de la información se hace mención de algunos datos de las profesoras, con el fin de conocer cuáles son las bases que poseen para poder impartir sus clases como parte de su formación profesional.

PROFESORA	FORMACIÓN PROFESIONAL	AÑOS DE EXPERIENCIA	ESTUDIOS O ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS
1	- Normal Básica - Pasante de Licenciatura en Educación	15	Diplomado en Neurolingüística
2	-Licenciatura en Educación Primaria	17	Participa en talleres de Capacitación para el nivel Preescolar
3	-Educadora	30	---
4	-Estudios de Normal en Educación Preescolar	25	---

5	Licenciatura en Educación Preescolar	20	---
---	--------------------------------------	----	-----

Para empezar, la formación profesional de las educadoras es diversa, hay algunas Maestras que no cuentan con la Licenciatura en Educación Preescolar, sin embargo, todas las Licenciaturas son afines a la Educación.

Con estos datos es más plausible la diversidad de opiniones que pueden existir entre las Educadoras acerca de cómo implementar el Programa de Educación Preescolar 2004.

En cierto modo, esto representa una ventaja en cuanto a que gracias a esta diversidad de opiniones y de formaciones se puede enriquecer más la práctica cotidiana dentro de la escuela a partir de las aportaciones que realicen cada una de ellas.

De acuerdo a lo anterior, se puede ver a la escuela como:

“un cruce de culturas que provocan tensiones, aperturas, restricciones y contrastes en la construcción de significados”²⁶

La construcción de significados se da a partir de la interacción y el intercambio de formas de pensar y de experiencias entre los miembros de una institución, en donde la experiencia y formación de las educadoras determinan la manera en la que ellas se desempeñan.

De acuerdo a las observaciones realizadas se pueden rescatar algunos elementos para la interpretación de su práctica educativa.

Para empezar, en todas y cada una de las observaciones se ve reflejada la manera en la que las maestras intervienen en el proceso educativo de los

²⁶PÉREZ Gómez, Ángel I. *Op. Cit.* P. 12.

alumnos, creando actitudes, comportamientos y en algunos de los casos proporcionando motivación para la realización de las actividades.

Para que esto se pueda lograr se necesita en gran medida que el docente también se encuentre motivado y transmita a los alumnos ese deseo por aprender. Esto se logra a partir de que se encuentra comprometido con mejorar su práctica, que se cuestiona sobre lo que conoce y realiza cotidianamente, y cuáles son los aspectos en los que debe trabajar, como parte de ese compromiso de ser Educadora.

A lo largo de las observaciones también se encuentran actividades que las Profesoras han implementado como algo nuevo, para el logro de los objetivos del Programa de Educación Preescolar 2004, tales como la inclusión de los alumnos en las decisiones que generalmente tomaba el profesor sin consultar a nadie más.

Una de esas actividades se desarrolla desde la primera visita de observación cuando la profesora pregunta a los niños si están de acuerdo en ser observados²⁷, otra se llevó a cabo cuando una de las maestras puso música para que los niños realizaran la imitación de algún animal siguiendo el compás de la música²⁸, aunque el objetivo no se cumplió, es aquí en donde se ve reflejado como la maestra es la responsable de motivar y despertar el interés de los niños por aprender.

Lo más importante es que las Educadoras ya están buscando nuevas formas de trabajo como alternativas para lograr desarrollar en los alumnos una actitud participativa en su aprendizaje, y no como meros receptores o almacenes de información.

Asimismo, se debe considerar que siguen reproduciendo prácticas en las que las Educadoras tienen el control de todo lo que sucede en el aula, tomando a los alumnos como los únicos que aprenden al asistir a la escuela, y no como un

²⁷Véase en Anexos '*Primer día*'. P. 48.

²⁸Véase en Anexos '*Cuarto día*'. P. 54.

espacio compartido en el que todos los integrantes realicen aportaciones no importando el papel que desempeñan, lo importante es la disposición por aprender y cuestionar lo que sucede cotidianamente.

Es complicado pensar que esto se puede lograr de un día para otro, ya que todas las Educadoras poseen experiencias que han adquirido a lo largo de su práctica profesional, la propuesta no es que olviden todo lo que realizaban anteriormente, sino que esa experiencia sirva para enriquecer su práctica actual.

Porque, se debe tomar en cuenta que las Educadoras van desarrollando su práctica de acuerdo a la experiencia que adquieren, proyectándola de esta manera en la implementación del PEP 2004, en el que se hace mención de que se debe partir de los conocimientos previos, para que se logre hacer significativo el aprendizaje mediante la apropiación de los conocimientos que al mismo tiempo se vea reflejado en su cotidianidad.

Algunas de las dudas expresadas por las Educadoras, por medio de las entrevistas, se refieren a la articulación que se debe dar entre los campos formativos porque en todas las actividades que se planeen deben estar involucrados como parte de una educación integral.

Los campos formativos se refieren al agrupamiento de las competencias para facilitar la identificación de intenciones educativas claras...permiten identificar las implicaciones y experiencias en que participen los pequeños. Los campos formativos son: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, expresión y apreciación artística, y desarrollo físico y de la salud. Se encuentran organizados de esta manera para lograr que el aprendizaje sea integral y no se dé de manera fragmentada.²⁹

Ahora bien, también mostraron inquietudes acerca de la comparación entre programas anteriores y el actual, este último no cuenta con una guía de cómo debe aplicarse, así como que representa un mayor reto con la organización de las

²⁹SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004. P. 38.

actividades de aprendizaje, el compromiso que existe en cuanto al cambio, a una actualización permanente que ayude a las Educadoras a desarrollarse dentro de un modelo educativo diferente al que venían trabajando.

Es necesario resaltar que las Educadoras del Jardín de Niños "Xochitlalzin", cuentan con asesorías que son trabajadas todos los viernes en las juntas de comité, precisamente para externar sus dudas de acuerdo a situaciones específicas que se den dentro de los salones de clase.

Es aquí, en donde se refleja ese intercambio de experiencias, dudas, aportaciones que se exponen de manera colectiva logrando el enriquecimiento de experiencias y de la práctica educativa de las maestras en general.

Mediante el acercamiento con la realidad se logró contextualizar a los sujetos de esta investigación, es decir, conocer de qué manera las Educadoras del Jardín de Niños "Xochitlalzin", desarrollan su práctica, partiendo de sus experiencias, opiniones y dudas, siempre con una mirada crítica y reflexiva de la misma; con la mayor seriedad para el manejo de la información proporcionada por los sujetos de esta investigación, abriendo paso al desarrollo de una propuesta de Formación Docente realizada desde las Educadoras y para ellas.

CAPÍTULO II
**LA FORMACIÓN DOCENTE DE LAS EDUCADORAS DESDE UNA
CONSTRUCCIÓN TEÓRICA**

PRESENTACIÓN

Como parte de esta investigación y siguiendo la metodología del Presente Potencial de Hugo Zemelman en cuanto a la conformación de categorías, su resignificación apoyada en el método de la Investigación-acción, se plantea el segundo capítulo, como un espacio de construcción teórica, en el cual se articulan los diferentes factores que intervienen en la conformación de la Formación Docente como un objeto digno de ser estudiado pedagógicamente.

En este caso, se parte de la idea de que

“lo dicho en un plano epistémico nos lleva a la necesidad de incorporar a las formas de razonamiento nuevas categorías, como la potencialidad e indeterminación, las cuales obligan a transformar las lógicas dominantes en el ámbito disciplinario (...) que incorpore la exigencia de abrir el problema desde la misma empiricidad en diferentes articulaciones”¹

Aquí tomando en cuenta la postura de Zemelman, se considera a las categorías como un espacio en el cual se tiene la oportunidad de resignificar lo dicho partiendo ahora de la realidad (esto se refleja en el primer capítulo como parte del contexto), permitiendo al investigador asumir una identidad teórica de acuerdo a lo que se investiga y en este caso se construye.

Para la elaboración de este capítulo se retoman las categorías² en primer lugar de Pedagogía, como el fundamento principal de esta investigación, posteriormente se retoma a la formación como el Objeto de Estudio de la Pedagogía, que le da sentido y direccionalidad a la misma y que permea su pensar y su actuar.

¹ZEMELMAN, Hugo. *Epistemología y Sujetos: algunas contribuciones al debate*. Ed. UNAM. México, 2002. P. 10-11.

Asimismo se toma en cuenta la categoría de Cultura Escolar como generadora del espacio en el que se desarrolla la categoría de la Formación Docente y cómo esta última se articula con la categoría de la Tradición como determinante que contribuye a su conformación y que posibilita a su construcción como punto central de esta investigación.

II.1 LA FORMACIÓN DOCENTE COMO UNA CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA

Para la realización de este capítulo se considera pertinente especificar desde qué perspectiva se está trabajando como una investigación pedagógica, es por eso que se parte de la Pedagogía como una ciencia *Confín*³, que según Frabonni debe ser entendida

“no como una barrera rígida que delimita y separa sino, por el contrario, como ‘tarea de común intrusión, en la cual construir y compartir el conocimiento entre saberes diferentes que desde puntos de vista diferentes (...) observan, reflexionan y proyectan en torno de comunes objetos de investigación’”⁴,

Tomándola como un campo totalmente reflexivo e inacabado, que puede enriquecerse con ayuda de otras disciplinas o ciencias, permitiendo a la Pedagogía retomar elementos, y al mismo tiempo crece el compromiso de crear puntos de vista propios y autónomos.

Es importante mencionar que como una ciencia *Confín* la Pedagogía cuenta con un Objeto de Estudio que justifica y determina su pensar y su actuar, haciendo referencia a la Formación⁵, como parte de un proceso crítico y reconstructivo del sujeto, la cual le permite desarrollarse permanentemente.

Para hacer referencia a la Formación se retoma la opinión de Honoré en cuanto a que considera que

“la Formación [es] una marcha ascendente y progresiva hacia el desarrollo de procesos reflexivos de generación de

³FRABONNI, Franco y PINTO Minerva, Franca. *Introducción a la Pedagogía General*. Ed. Siglo XXI. México, 2006. P. 19.

⁴Ídem.

⁵Véase MENESES Díaz, Gerarado. *Formación y Teoría Pedagógica*. Ed. Lucerna Diogenis. México, 2004.

imágenes y sensibilidad acotadas en la objetivación del ser en los espacios y tiempos que lo delinear”⁶

Es decir es un proceso continuo de transformación que le permite al sujeto reflexionar sobre su actuar de acuerdo a su subjetividad como una característica individual y única que lo dirige hacia lo que considera pertinente, que depende del espacio y del tiempo en el que el sujeto se encuentre.

Cuando se habla de la Formación como el Objeto de Estudio de la Pedagogía se afirma que al igual que ella en la Formación también intervienen diversos factores para que se pueda complementar como lo nombra Frabonni

“la Formación se propone como <la categoría comprensiva del saber pedagógico>, espacio problemático de diferenciación y de enlace entre instancias éticas (...) e instancias cognitivas y afectivas...”⁷

Es decir, en el proceso intervienen todas las manifestaciones que el sujeto expresa y en las cuales se desenvuelve, es aquí en donde se habla de un proceso totalizador, no aislado ni descontextualizado en el que se ven involucrados todos los aspectos que giran alrededor del sujeto y que lo ayudan a desarrollarse dándole identidad y autonomía.

Dentro de la Formación del sujeto se inmiscuye la posibilidad de lograr o generar una Praxis Pedagógica

“Problemas y situaciones que involucran al hacer pedagógico y que reproponen y refuerzan lo crucial del papel de la formación”⁸

Es decir, se lleva a cabo una praxis pedagógica desde el momento en el que se identifican situaciones que afectan la formación del sujeto, ya sean de origen social, histórico, cultural o cualquier otro que cambie el rumbo de los

⁶MENESES Díaz, Gerarado. *Formación y Teoría Pedagógica*. Ed. Lucerna Diogenis. México, 2004. P. 58-59.

⁷FRABONNI, Franco y PINTO Minerva, Franca. *Op.cit.* P. 20.

⁸Ídem.

acontecimientos y que involucra un cambio de formas de asumir y de afrontar la realidad.

Frabonni la describe como la realización del proceso de formación, como transformación del sujeto que se encuentra en un contexto determinado, en el que se incluyen situaciones históricas, sociales y culturales concretas y específicas, que generan una discontinuidad en el actuar y pensar del sujeto; que se da en un tiempo y espacio determinado.

Zemelman lo denomina como un proceso⁹ que forma parte de un momento histórico y se refiere al

“propio movimiento de la historia que resulta de las relaciones entre múltiples sujetos y de sus prácticas respectivas”¹⁰

Que trae como resultado la creación de nuevas concepciones de mundo y vida de acuerdo a los cambios ocurridos y a la direccionalidad que se les dé.

Parte importante de estos cambios la tiene la Educación retomada como una necesidad social que el sujeto crea gracias a

“su capacidad pensante, reflexiva, en la praxis, le permite la generación de un conocimiento acumulado, que sistematizado o no, es transmisible a otros por múltiples vías...”¹¹

Carlos Ángel Hoyos menciona que la educación forma parte de la vida del sujeto y que se encuentra permeada por la cultura, la interacción con el otro y el trabajo. Asimismo, retoma a la Educación no solamente desde el ámbito formal o escolarizado, sino también, desde la no formal que tienen que ver con lo que es transmitido por la familia, los medios de comunicación, entre pares, etc.; sin

⁹ZEMELMAN, Hugo. *Voluntad de Conocer*. P. 10.

¹⁰Idem.

¹¹HOYOS Medina, Carlos Ángel. *La Educación como necesidad social: Interacción, trabajo y formación en la óptica educativa*. Ed. Lucerna Diogenes. México, 2002. P. 88.

embargo, en este caso se hace referencia a la educación formal con el fin de dar pie a categorías posteriores.

La escuela es un espacio compartido en donde se exteriorizan e intercambian puntos de vista, así como formas de ser y percibir el mundo y la vida.

Según Ángel Pérez Gómez, la escuela es:

“una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones”¹²

La cual responde al panorama político y económico del lugar donde se encuentre, así como los valores, las costumbres, la cultura en general.

La cultura se concibe como

“el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen”¹³

Simplemente se asume y se vive sin cuestionarla como parte de lo cotidiano, no es necesario que se encuentre estipulado de manera oficial para que se lleve a cabo.

Cuando se habla de cultura se encierra un sinnúmero de factores que intervienen en ella, pueden restringir o permitir según sea el caso, se debe tomar en cuenta que por medio de esto se transmite, se transforma, se desarrolla la concepción de mundo y vida que se tenga y algunas veces, logra permanecer intacta durante varias generaciones.

Asimismo, el sujeto tiene la posibilidad de transformarla y resignificarla para su beneficio y desarrollo en sociedad. Es así, como la cultura se encuentra inmersa en la vida del sujeto tácitamente y cuando se conjuga con la escuela su función es doblemente efectiva.

¹²PÉREZ Gómez, Ángel. *La Cultura Escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata. Madrid, 1999. P. 11.

¹³Ibíd. p. 13.

“La cultura, por tanto es el resultado de la construcción social contingente a las condiciones materiales, sociales y espirituales que dominan un espacio y un tiempo”¹⁴

Como parte de un todo que se genera por y para el sujeto.

Cuando se relaciona la cultura con la escuela, la importancia que adquiere esta última es mayor, debido a que funge como un cruce de culturas¹⁵, como una

“mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo”¹⁶

Es decir, dentro de la escuela se genera una multiplicidad de relaciones y encuentros que permean de manera contundente la formación del sujeto, ya que lo enriquecen gracias a las experiencias y a compartir opiniones.

Todo esto se encuentra regulado por el currículum escolar. Sperb, menciona que

“incluye un conjunto de objetivos que deben alcanzarse mediante la educación”.¹⁷

En los cuales se consideran algunos factores para su elaboración, tales como lo que se espera de los miembros de una cultura particular como parte de su formación, asimismo, se ve reflejada la sociedad en general y el ideal de hombre que se tiene y se quiere alcanzar.

Como parte de una cultura institucional, en la que se encuentran presentes normas, costumbres, hábitos, rutinas propios del ambiente escolar a lo que Pérez Gómez menciona

“Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir la escuela condicionan el tipo de vida que en ella se desarrolla, y

¹⁴Ibídem. p. 17.

¹⁵Ibídem. p. 16.

¹⁶Ibídem. p. 17.

¹⁷SPERB C., Dalilla. *El Currículo: su organización y el planteamiento del aprendizaje*. Ed. Kapelusz. Argentina, 1982. P. 23.

refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los sujetos que constituyen la institución escolar”¹⁸.

Sin embargo, también es un espacio de transformación, de constante cambio, en cuanto que el sujeto tiene la posibilidad de repensar y recrear su estar en el mundo, su cotidianidad como parte de su proceso de formación.

Todo lo anterior es determinado por el momento histórico en el que se encuentre el sujeto, en este caso se habla del Neoliberalismo. Josefina Morales menciona que se refiere básicamente

“a la recomposición del capital que implica la redefinición del Estado, de las clases y de todos lo ámbitos de la economía y la sociedad”. Con respecto al Neoliberalismo Josefina Morales menciona que se refiere básicamente “a la recomposición del capital que implica la redefinición del Estado, de las clases y de todos lo ámbitos de la economía y la sociedad”.¹⁹

Con la entrada del Neoliberalismo se abre paso al Tratado de Libre Comercio, la modernización educativa y demás acontecimientos, se marca un momento coyuntural, un parte aguas que cambia el rumbo de las cosas promoviendo un nuevo ideal de hombre o sujeto.

Un momento coyuntural que marca la dirección que se le da a la Educación y, por ende, a la práctica cotidiana de la vida escolar, ya que es en ésta en la que se encuentran y relacionan los aspectos macro, haciendo referencia a la Política Educativa; y a lo micro como la particularidad de una institución determinada.

La conjunción de lo macro y lo micro, determinan el rumbo del curriculum, la función que debe desempeñar como mediador entre la cultura y la transmisión de conocimientos.

¹⁸PÉREZ Gómez, Ángel. *Op. Cit.* P. 127.

¹⁹RANGEL, José (Comp.). *La coyuntura Neoliberal a mitad del periodo ¿Autónoma o Incluida?* Ed. instituto de Investigaciones Económicas UNAM. México, 1993. P. 93.

Ahora bien, dentro de la escuela como institución el docente juega un papel sumamente importante, ya que es el encargado de llevar a cabo el currículum, se encuentra en la línea divisora de lo establecido en la política educativa y el desempeño con los estudiantes, el cual es tomado como un modelo o ejemplo dentro del aula y al mismo tiempo proporciona apertura para que los alumnos accedan al conocimiento o a la cultura.

Es importante mencionar que el docente no es un sinónimo de poseedor único del conocimiento (a pesar de que esta idea ha imperado durante mucho tiempo), sino que a través de la apertura que él representa debe generar un trabajo compartido en el que tanto él como el alumno contribuyan en la conformación del conocimiento o de la cultura.

Es aquí donde la escuela tiene como función principal:

“crear un espacio de vivencia cultural en donde el docente se convierte en actor principal”²⁰

Como motivador y guía de acceso al conocimiento desde un punto de vista reflexivo que lo relacione con su contexto.

De ahí la importancia del Docente dentro de la Educación y la necesidad de que cuente con una Formación que les posibilite participar o contribuir en la construcción de nuevos saberes y la transformación de la realidad a través de su práctica.

Entonces, se toma a la Formación Docente desde la perspectiva de Prudenciano Moreno, que sugiere que:

“la formación de profesores se compone (...) de un conjunto de experiencias coordinadas para proveer, mantener y actualizar a un cuerpo de profesores competentes para el sistema de educación...”²¹

²⁰PÉREZ Gómez, Ángel. *Op. Cit.* P. 297.

²¹MORENO Moreno, Prudenciano. (Coor.). *Formación Docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional.* Tomo II. México, 1995. P. 14.

Esto se relaciona íntimamente con lo mencionado anteriormente sobre la función del docente y el impacto del curriculum en su práctica cotidiana como regulador de la misma.

Al mismo tiempo, la Formación Docente también cumple la tarea de proporcionar al profesor las herramientas necesarias para que éste pueda desarrollarse, de tal manera que posibilite en los alumnos la inquietud por conocer y compartir. Es por eso que se dice que el Docente tiene el compromiso de lograr contextualizar los saberes con el fin de vincularlos con la realidad.

De esta manera, su trabajo se convierte en una función cultural y social que se ve permeada por el espacio y el tiempo en el que se desarrolla. Con respecto a esto Moreno afirma que:

“el puesto de trabajo del profesor se encuadra en una estructura institucional, en un sistema que en su conjunto, cumple funciones culturales, sociales, políticas y económicas...”²²

De acuerdo a que, forma parte del proceso educativo del sujeto y ayuda a crear formas de asumir e interpretar la realidad mediante el intercambio de conocimientos, de opiniones y de experiencias; las cuales están permeadas por la transmisión de la cultura.

Sin embargo, se debe tomar en cuenta que el docente se encuentra en un escenario conflictivo en el cual choca su experiencia con las nuevas demandas originadas por los programas puestos en marcha recientemente y que, a su vez, requieren nuevos conocimientos y cambios en la forma de planear e impartir las clases.

Con respecto a esto, Donald A. Schön menciona que

“...los propios profesionales argumentan que no es posible satisfacer las elevadas expectativas sociales a cerca de la ejecución de su papel en medio de un clima social que

²²Ibídem. p. 15.

combina un creciente desorden con un aumento de regulación de la actividad profesional.”²³

Dicha regulación permite que los profesionales, en este caso las Educadoras del Jardín de Niños Xochitlalcin conozcan los nuevos elementos que son incluidos para poder llevar a cabo su práctica educativa. Sin embargo, resulta precipitado asumir que basta con esta preparación reguladora, y al mismo tiempo las educadoras demandan la oportunidad de poder contribuir a dicha práctica con su experiencia.

Es decir, se habla de lograr una comunión entre los nuevos conocimientos y su trayectoria laboral, logrando de esta manera que participen de forma profunda en una construcción de conocimientos y no como simples receptores, seguidoras de órdenes para la aplicación de un programa dado.

Ahora bien, el lograr dicha comunión de conocimientos, abre la posibilidad al docente de volverse crítico, investigador y transformador de su propia práctica, para lo cual es necesario tomar en cuenta que se encuentre inmerso en una cultura en la que ocupa un lugar primordial dentro de la tradición de ser educadora.

La práctica del docente se ve permeada por diferentes factores que intervienen para la conformación de la misma como una construcción cultural tal como la Tradición de ser educadora, categoría que se trabajará a profundidad en el siguiente apartado.

²³SCHÖN, Donald A. *La Formación de Profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia. España, 2001. P. 36.

II.II LA TRADICIÓN COMO CATEGORÍA DETERMINANTE EN LA FORMACIÓN DE LAS EDUCADORAS COMO UNA CONSTRUCCIÓN CULTURAL

Para trabajar la categoría de Tradición se retoman las opiniones de Giddens y Gadamer, ya que estos dos autores brindan elementos para la conformación de una idea de Tradición desde lo cultural o contextual que permite interpretar a las Educadoras como parte de una sociedad en la que se encuentran inmersas y contribuyen en la construcción de la misma como parte de su cotidianidad.

La Tradición es uno de los factores que intervienen primordialmente dentro de la práctica docente, ya que ésta se ve permeada por la cultura, el espacio y el tiempo en el que se encuentre el sujeto; como es el caso del docente que se desarrolla dentro del ambiente escolar, ya que es aquí donde lleva a cabo su quehacer cotidiano y se generan todo tipo de relaciones.

El espacio escolar se ve notoriamente influido por costumbres, ritos, rutinas, etc., que tanto los docentes, como las autoridades escolares y los alumnos viven dentro de su contexto.

Este apartado está centrado en la trascendencia de la Tradición dentro del trabajo docente; es por eso que se considera necesario partir primeramente del sentido etimológico del término Tradición.

Es una palabra inglesa que “tiene sus orígenes en el término latino *Tradere*, que significa

“dar algo a alguien para que lo guarde”²⁴

²⁴GIDDENS, Anthony. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Ed. Taurus. 1999. P. 52.

Asimismo, se utilizaba haciendo referencia al Derecho Romano y específicamente a las leyes de la herencia y, con el paso del tiempo llevaba la protección y conservación de un bien.

Entonces, se habla de la conservación de algo, ya sea algún objeto, actitud, comportamiento, acción, etc., que logra trascender en el tiempo durante varias generaciones sin cuestionamientos, solamente dando por hecho que así es y debe ser.

Entonces, la Tradición siempre se encontrará ligada

“en relación con los usos y formas de hacer las cosas”²⁵

Dentro de una sociedad determinada, que se encuentra presente en la toma de decisiones de los sujetos como parte de su vida cotidiana, tanto social como individualmente, sin embargo, la parte social siempre determina dichas decisiones.

A lo que Giddens opina que:

“en la tradición el pasado estructura al presente a través de creencias y sentimientos colectivos compartidos”²⁶,

Como parte de la esencia de una sociedad que a través de la misma se consolida modos particulares de justificar su actuar y pensar cotidiano, dándole sentido a través de lo aceptado por la mayoría.

La Tradición se encuentra inmersa dentro del acontecer social y se da a través del tiempo como parte fundamental de la historicidad del sujeto, así como de su desarrollo individual y colectivo que se ve permeado por un contexto específico, es por eso que

“hay que reconocer el movimiento de la Tradición en el comportamiento histórico y elucidar su propia productividad hermenéutica”²⁷

²⁵Ibídem. p. 58.

²⁶Ibídem. p. 59.

Es decir, se considera a la Tradición como parte del sentido que se le da a la vida del sujeto en general, y cómo es que este último lo interpreta y lo asume como parte de su acontecer.

Una de las formas más comunes de transmitir una tradición es por medio del lenguaje y es a través del mismo que se da de manera pura o natural. Esto no quiere decir que se transmita de forma oral únicamente, sino que intervienen todas las manifestaciones del sujeto con respecto a su forma de vivir y formar parte de dicha tradición. Es decir,

“...el lenguaje pone al descubierto una dimensión de profundidad desde la que la Tradición alcanza a los que viven en el presente”²⁸

Gracias a la trascendencia que tengan como parte de una herencia social.

Así, se da de manera implícita dentro de una comunidad social y permea la intención, la dirección y el sentido con el que se realiza alguna actividad particular; por ejemplo, la docencia. Es decir, como docentes son catalogados y etiquetados como poseedores del saber, y lo asumen dejando de lado la continua preparación como parte de su crecimiento profesional; sin embargo, actualmente lo que se quiere lograr es que el docente tome en cuenta

“la necesidad de que los maestros puedan hacer juicios críticos e informados con respecto a su propia práctica y a lo que consideran el significado y el propósito de la educación”²⁹

Para poder posibilitar a que esto suceda, se considera pertinente mencionar que la Tradición “pueda ser repentinamente alterada o transformada”³⁰, de acuerdo a la forma en que se vaya desarrollando una sociedad específica y al ideal de

²⁷GADAMER, Hans-Georg. *Op. Cit.* P. 351.

²⁸Ibíd. p. 554.

²⁹MC LAREN, Peter. *Pedagogía, identidad y poder de los educadores frente al multiculturalismo*. Ed. Hommo Sapiens. México, 1999. P. 15.

³⁰GIDDENS, Anthony. *Op. Cit.* P. 53.

sujeto que se quiera alcanzar de acuerdo al momento histórico por el que se esté atravesando y las características de la sociedad en la que se encuentre.

Entonces, se puede asegurar que los docentes y su práctica responden a lo que social y culturalmente se ha construido y constituido, esto incluye rituales, así como la repetición de una práctica determinada, que con el paso del tiempo requiere de actualizaciones que se dan esporádicamente, además de la poca investigación y participación de los sujetos, en este caso se hace referencia a la práctica docente.

Esta investigación centrará su atención en la tradición de ser Educadora, de acuerdo a la temática central de la misma; que si bien, recientemente forma parte de la Educación Básica tiene una larga trayectoria recorrida en nuestro país.

Primeramente, la docencia ha sido planteada mayoritariamente como una función práctica que las mujeres pueden y deben ejercer como parte de una construcción cultural primordialmente con niños en los primeros años de integración a la educación. Se dice, entonces, que

“...desde la formación originaria del sector de la docencia en la escuela inicial y primaria presenta una importante continuidad con los contenidos de género para lo <<femenino>> porque está caracterizada por el contacto íntimo y prolongado con los niños(as) mediante un fuerte énfasis socializador”³¹

Lo anterior, se da porque generalmente a las docentes se les ve como una madre en la escuela³², específica y particularmente dentro de la Educación Preescolar, que son los alumnos más pequeños de la enseñanza básica, y es necesario lograr que socialicen e interactúen con su entorno y con sus pares. Se asocia con la madre, debido a que en los primeros años de vida el lazo afectivo existente entre madre e hijo es muy estrecho; es aquí donde intervienen las Educadoras,

³¹BIRGIN, A. (Coomp). *La Formación Docente cultura, escuela y práctica. Debates y experiencias*. Ed. Troquel Educación. Argentina, 19998. P. 122.

³²Et. al. MARTÍNEZ Rivera, Verónica. *Feminización de la Docencia en Educación Básica*. Revista: Otros Caminos. México. Julio-Septiembre. 2006.

las cuales adquieren la responsabilidad del cuidado, socialización y enseñanza a sus alumnos para que se dé de manera óptima y segura su inserción a la sociedad de la que forma parte.

El docente en este caso como parte de la Educación cumple una función cultural que se refleja en su actuar cotidiano al asumirse como Educadoras.

En el momento que las Educadoras se asumen como tales juegan un rol específico en su conformación como sujetos y, entonces, cuando comienzan a reproducir y a conformar su práctica docente, que se legitima de acuerdo a la Tradición.

“Estar en la Tradición no limita la libertad de conocer, sino que la hace posible”³³

Así, el encontrarse dentro de un contexto determinado posibilita al sujeto poder conocer la conformación de la realidad en la que participa como parte de un todo y al mismo tiempo le permite conformar su identidad individual y social, partiendo en primer lugar de una formación profesional que al integrarse en el campo laboral se conjunta con un conocimiento construido colectivamente a través de la experiencia. En el caso de las educadoras, originalmente

“Está fundada en las <<naturales>> dotes para el trabajo con los niños y la dependencia económica de un hombre de la madre educadora”³⁴

Es precisamente lo que sucede con las Educadoras como sujetos que forman parte de una sociedad que les ayuda a la conformación histórica de su identidad; y al mismo tiempo les atribuye una función específica que es el cuidado, la socialización y en general la educación de sus alumnos.

Gadamer hace referencia a la Tradición como:

³³GADAMER, Hans-Georg. *Op. Cit.* P. 437.

³⁴DAVINI, María Cristina. *La Formación Docente en Cuestión. Política y Pedagogía.* Ed. Paidós. Buenos Aires, 2008. P. 24.

“Lo que satisface nuestra conciencia [y] es siempre una pluralidad de voces en las cuales resuena el pasado. Esto sólo aparece en la multiplicidad de dichas voces: tal es la esencia de la tradición de la que participamos y queremos participar”³⁵

Satisface nuestra conciencia en cuanto a que cumple con la función de proporcionar identidad y bienestar al sujeto en cuanto al reconocimiento social y cultural de su labor, así como en lo individual ayuda a su conformación en medio de un sin fin de perspectivas y puntos de vista, que solamente contribuyen a que el sujeto cree su propia opinión o su propio discurso en la medida en la que acepta o no la información en general que se le proporciona.

Con esto se deja ver la afirmación de que la Tradición no limita el conocimiento, sino que lo posibilita; es certera en cuanto a la contribución que realiza al proceso de formación del sujeto desde todos los ámbitos que la componen originando la creación de un discurso propio que sustenta su pensar y su actuar, permeado definitivamente por la información, formas de actuar y desenvolverse que han pasado de generación en generación.

Asimismo, retomando a Giddens, existe la posibilidad de crear y transformar la Tradición de acuerdo a lo que el sujeto considere que puede contribuir a su bienestar y su consolidación como sujeto social que desempeña una función específica en la misma, siempre buscando refrendar un compromiso de bien común.

Para lo cual se considera necesario fomentar la investigación con la finalidad de transformar su práctica desde una perspectiva crítica y reflexiva.

³⁵Ibídem. p. 353.

II.III LA FORMACIÓN DOCENTE COMO UNA PRIORIDAD PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA COTIDIANA DE LAS EDUCADORAS

Ahora bien, para que las Educadoras lleven a cabo su práctica es primordial contar con una Formación Docente que les permita desarrollarse responsablemente dentro del aula y así contribuir a la educación de sus alumnos.

La Formación Docente se divide en dos tipos: la formación inicial y la formación en servicio. La formación inicial tiene que ver con la escuela de procedencia, los estudios profesionales y los

“conocimientos básicos que se habilitarán para su desempeño profesional por el resto de su carrera”³⁶

Pero, debe encontrarse en constante actualización, porque es regida por los cambios, demandas sociales y culturales de una comunidad específica.

A partir de la necesidad de proporcionar elementos que les permitieran a los docentes adecuarse o actualizarse se propone como alternativa la formación en servicio, que es también denominada formación continua y

“se percibe más como una carrera para ganar puntos para un escalafón que para una necesidad genuina de actualización y perfeccionamiento profesional”

Como parte de la responsabilidad de cada profesor por el enriquecimiento de su práctica.

Actualmente, como resultado de los cambios educativos que se han dado en nuestro país se da la necesidad de familiarizar a las docentes (Educadoras) con

³⁶TORRES, Rosa María. *Formación Docente: Clave de la Reforma Educativa*. Ed. nuevas formas de aprender y enseñar. UNESCO-OREALC. Santiago, 1996. P. 27.

un nuevo modelo que rige los planes y programas de estudio, el modelo basado en competencias.

Las competencias mencionadas en el PEP 2004 hacen referencia a todos los ámbitos que son trabajados a lo largo del ciclo escolar por las educadoras y que los niños deben cubrir para mejorar la calidad de la experiencia formativa durante la Educación Preescolar y lograr una articulación entre todos los niveles de la enseñanza básica.

Para fines de esta investigación se mencionará el Programa de Educación Preescolar 2004 que plantea como uno de sus puntos principales el proporcionar una educación de calidad, ésta se encuentra relacionada con una visión de educación que tiene que ver con el desarrollo de habilidades y el manejo en un saber mayormente práctico³⁷, situación que se repite con las Educadoras, actualmente la Formación Docente es

“entendida más como *entrenamiento* (desarrollo de habilidades, destrezas, manejo de métodos y técnicas) que como *formación* en el sentido amplio (desarrollo de una comprensión teórico-práctica de los problemas, más allá de lo estrictamente operativo o inmediato)”³⁸

Se debe aclarar que la Formación Docente de las Educadoras se encuentra a cargo de la Secretaría de Educación Pública y es responsabilidad del Estado proporcionarla desde el momento en el que se hace obligatorio el nivel preescolar y, por ende, determina el rumbo que se le quiera dar a la educación en general, así también, la sociedad es participe en cuanto a que pretende alcanzar un ideal de hombre o sujeto que contribuya al mejoramiento y progreso de la misma.

Torres, afirma que la Formación Docente:

“continúa viéndose de manera aislada sin, atender a las otras esferas en que se configura y desarrolla el rol del maestro

³⁷Una de las autoras que maneja esta idea de Formación Docente desde el impacto que ha tenido la educación de calidad como parte de la reforma educativa es Rosa María Torre en su libro *Formación Docente: Clave para la Reforma Educativa*, publicado por la UNESCO-OREALC.

³⁸TORRES, Rosa María. *Op. Cit.* P. 17.

(reclutamiento, salarios, condiciones laborales, promoción y carrera docente, etc.)”³⁹

En el sentido de que se ha descuidado la importancia que tiene la formación para los profesores en general y así poder llevar a cabo su práctica.

Dentro de la Formación Docente se cumplen varias funciones como las culturales, que se ven reflejadas en el ideal del hombre antes mencionado, sociales, como parte del impacto de la práctica educativa que conforma una identidad colectiva, de interacción y socialización; una función política en relación con lo establecido oficialmente por el Estado como miembros de una institución social, su función económica se da en el momento en el que se plantea o espera una contribución a la economía y el mejoramiento de las condiciones de vida de los integrantes de una sociedad.

Por tanto, se plantea la necesidad de una Formación Docente no reproductiva, sino que permita que

“Las escuelas atiendan las diferencias, que reconozcan las particularidades de los sujetos que trabajen con los saberes previos que partan de los sujetos y no de un marco cultural y social previamente constituido y legitimado”⁴⁰

Lo mismo se propone para las Educadoras, partir del conocimiento que ya tienen de su contexto, sus experiencias para poder llevar a cabo una articulación entre la realidad; el discurso y no solamente implantar un único o nuevo modelo de enseñanza sino tomar en cuenta los aspectos anteriores.

Sin embargo, las Educadoras también tienen la responsabilidad de adecuar sus conocimientos de acuerdo a los sujetos con los que esté trabajando y mirar reflexiva y críticamente su práctica y su acontecer cotidiano, con el fin de posibilitar el enriquecimiento de la misma, como parte de un compromiso de mejoramiento, reconocimiento, apertura a lo nuevo, a lo desconocido y no

³⁹Idem.

⁴⁰MC LAREN, Peter. *Op. Cit.* P. 7.

solamente deben limitarse a la aplicación mecánica de los conocimientos proporcionados.

Así las cosas, si bien la Formación Docente es responsabilidad del Estado, también lo es del propio docente (Educatoras) como parte del compromiso citado anteriormente. El cual debe posibilitar la auto-crítica y auto-reflexión, pero además la apertura de integrar lo nuevo con lo ya conocido, plasmándola dentro de la cotidianidad. Es decir,

“es tarea propia del Educador el ayudar a los estudiantes a afrontar críticamente las políticas y las ideologías que forman esas cuestiones, a medida que empiezan a comprenderse como producto y productores de significados. Precisamente debemos asumir nuestro rol de agentes sociales activos, afrontando críticamente la tensión dialéctica entre estas cuestiones”⁴¹

Mc Laren, caracteriza a los educadores como actores sociales activos, cumplen con una función de transmitir conocimientos que contribuyen a la conformación de la cultura y de la significación de la misma, siempre tomando en cuenta la posibilidad de interpretar críticamente.

“Los Educadores tienen la responsabilidad de construir una Pedagogía de la <<diferencia>> que ni exotice, ni demonice al <<otro>> sino que intente situar la diferencia tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos, establecer críticamente relaciones sociales y prácticas”⁴²

Logrando de esta manera la reconfiguración de la realidad, siempre desde una óptica constructiva en la que se fomente el mejoramiento de su práctica.

Esta posibilidad se ve determinada por la tradición de Formación Docente a la cual pertenezcan. De acuerdo a Davini, la Formación Docente se encuentra

⁴¹MC LAREN, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Prácticas de oposición en la era posmoderna*. Ed. Paidós Educador. Barcelona, 1995. P. 33.

⁴² *Ibíd.* P. 36.

clasificada en tres tradiciones, la primera es la tradición Normalizadora-Disciplinadora, en la cual se parte de la idea del buen maestro.

Identificado en su origen por el sistema lancasteriano con *monitores instructores*. Eran llamados así las personas que se encontraban en las fábricas e instruían a los trabajadores, les enseñaban solamente lo necesario para poder manejar y hacer funcionar las máquinas.

Es así como se propuso la formación del Ciudadano, en un proyecto educativo liberal que pretendía el

“disciplinamiento de la conducta y la homogenización ideológica de las grandes masas poblacionales”⁴³

Caracterizado por proporcionar solamente el conocimiento básico, suficiente; previniendo en todo momento que los trabajadores supieran demasiado para querer emanciparse y tener mayores ambiciones.

Asimismo se constituyó como una ocupación femenina por el cuidado, afecto y confianza que puede brindar tomando el puesto de una segunda madre, además de ser reconocida con un gran valor social.

En general, en esta tradición se encuentra todo lo que el docente *debe ser*, es un sinónimo o ideal a seguir, como mero ejecutor de técnicas o rutinas escolares, dificultando de esta manera, la oportunidad de que los docentes tuvieran iniciativa para implementar elementos nuevos en su práctica cotidiana.

Ahora bien, Davini menciona la existencia de la Tradición Académica, en donde el docente es un enseñante. Durante la década de los ochenta el trabajo del docente era conocer perfectamente la materia que debía impartir, sin embargo, la formación pedagógica era débil; es decir, no se necesitaba una preparación específica para impartir las clases, así que cualquier persona con buen sentido común podía ser docente, siempre y cuando conociera perfectamente la materia a impartir.

⁴³DAVINI, María Cristina. *Op. Cit.* P. 22.

Los contenidos eran seleccionados por expertos externos al ambiente que se genera dentro del salón de clases, por tanto no están familiarizados con lo que sucede en el mismo, es entonces donde surge la problemática de la existencia de docentes no actualizados y la reproducción de modelos anteriores.

Para evitar que dicha problemática continuara, se sugirió la actualización en la que

“se propondrían contenidos distintos a los que él estudió, sin incluir el significado social, educativo y epistemológico de las nuevas propuestas frente a las anteriores”⁴⁴

Se resalta cómo se deja de lado la experiencia, el contexto y los conocimientos que poseen los docentes con respecto a su práctica.

Sin embargo, durante la década de los ochenta, se implementaron los Talleres de Educadores como parte del perfeccionamiento docente, teniendo como una de sus características fundamentales la diferencia de opiniones en cuanto a la reformulación de su práctica.

Davini denomina a los Educadores como:

“...un grupo de docentes que se reúne para trabajar colectivamente en la producción de conocimientos a cerca de su propia práctica y de la realidad laboral en la que están inmersos”⁴⁵.

Actualmente en el Jardín de Niños Xochitlazin, se levantan a cabo reuniones llamadas Juntas de Comité cada semana en las cuales se exponen experiencias y dudas acerca de lo trabajado con anterioridad, logrando así el crecimiento personal y profesional de las educadoras, algo propuesto en los Talleres de Educadores.

Estas diferencias expresadas por los Educadores fueron clasificadas por Davini en dos: la primera denominada, Pedagogía Crítico-Social, la cual consistía en la

⁴⁴Ibíd. P. 35.

⁴⁵Citado en DAVINI. *Op. Cit.* P. 44.

recuperación de los contenidos significativos que se enseñaron y ser utilizados para la transformación social. En segundo lugar se encuentra la propuesta de una Pedagogía Hermenéutico-participativa, la cual perseguía que el docente modificara su práctica a fin de que se concibieran como sujetos libres, pensantes y comprometidos con su profesión⁴⁶.

Curiosamente en la actualidad se está produciendo un fenómeno similar, en el cual las educadoras se encuentran en este proceso de reconocimiento y adaptación con respecto al PEP 2004; es por eso que se considera necesario rescatar estas tradiciones para identificar las diferentes formaciones de las educadoras en cuestión.

Por otro lado, también está la Tradición Eficientista, en la que el docente es visto como un técnico; sucedió durante las décadas de los sesenta y setenta. Esta tradición se encuentra en oposición a las dos anteriores.

Se plantea terminar con lo rutinario y lo repetitivo, proponiendo una educación moderna ligada al desarrollo, al cambio a lo productivo vinculado directamente con la economía.

El Proyecto Educativo era elaborado por otros como un elemento de

“control social”⁴⁷

El cual debía ser llevado a la práctica por parte del docente, y que a su vez se encontraba determinado por objetivos de conducta, teniendo el conteo del rendimiento de los alumnos.

Para la preparación del docente se elaboraban libros para maestros, estandarizados y así poder lograr un control completo de lo que se impartía. Estaba todo listo para que los maestros reprodujeran o ejecutaran lo dicho, perdiendo, de esta manera, la facultad de poder decidir lo que se llevaría a cabo en su enseñanza.

⁴⁶Ibídem. p. 47.

⁴⁷Ibidem. P. 37.

Tiene una visión totalmente eficientista, teniendo como característica el querer burocratizar la escuela, controlándola a través de organismos externos al ambiente que se vive en el aula sin la participación de los docentes.

Ya para la década de los noventa la educación se encuentra apoyada en documentos o decretos elaborados por organismos internacionales y otros ligados directamente con la economía mundial.

Todas estas tradiciones definen perfectamente el papel del docente,

“se ha imposibilitado la visión de un enfoque integral, que permita entender lo que el docente efectivamente <<es>>, de los desafíos que enfrenta, las condiciones de su práctica, de la naturaleza íntima del trabajo pedagógico”⁴⁸

Es decir, simplemente se entregan nuevos programas, con nuevos procedimientos y concepciones del docente, dejando de lado lo que él conoce, lo que ha llevado a cabo anteriormente, suponiendo la fácil implementación del nuevo programa; descontextualizándolo, olvidando su carga cultural y profesional.

Desde esta perspectiva, lo dicho por Davini resulta muy común dentro del ámbito educativo, no obstante, poco tomado en cuenta por los organismos que elaboran los nuevos programas.

Dentro de la enseñanza a nivel preescolar, se espera que el docente cumpla con un perfil determinado, de acuerdo a las características de la población a la que va dirigida su práctica.

Davini, menciona dos perfiles en los que se puede clasificar a los docentes, de acuerdo al momento histórico y las demandas que existían en la sociedad.

En primer lugar, el docente socializador que encamina su labor a la inculcación de formas de valorar, sentir, percibir y pensar, que son aceptadas como válidas y confiables, teniendo como consecuencia la conformación de docentes autoritarios.

⁴⁸Ibídem. p. 48.

En segundo lugar los docentes instructivos, que dirigían su práctica a la difusión del conocimiento, es decir, se generaba una enseñanza transmisora, receptiva y acrítica, esto sucedía porque se hacían a un lado los saberes de los alumnos y se olvidaba que el docente también es portador de concepciones y significados que han sido adquiridos y construidos a través del tiempo ayudando a la conformación de su experiencia.

Una de las características fundamentales de este enfoque es que los alumnos son ignorados y se espera que se cumpla con dicha transmisión de saberes, lo cual será posibilitado por el docente.

Como alternativa a estas dos concepciones, se encuentra la opción de la ampliación de la conciencia, el deseo por el cambio personal y profesional, logrando así que el docente sea reflexivo, crítico, preparado para dar apertura a que existen nuevas formas de llevar a cabo la docencia, no desvinculado de su realidad y su experiencia, sino por el contrario, revisando sus creencias, propuestas y alternativas.

Es por eso, que se plantea como una necesidad el generar opciones a partir de la investigación en la práctica, el desarrollo de la autonomía, de una actitud propositiva, un pensamiento crítico para redefinirla y transformarla.

Sin embargo, con respecto al uso de la experiencia Davini menciona que existen algunos riesgos, por ejemplo, cuando...

“Aprender desde la práctica es una expresión que ha ganado consenso, y con frecuencia se presenta como una verdad incuestionable”⁴⁹

Es decir, también se corre el riesgo de encapsularse con lo que ya se conoce, sin dar apertura a las nuevas propuestas, que al final de cuentas, responden a la concepción de hombre que se quiere formar en una sociedad determinada.

⁴⁹DAVINI, María Cristina. *Op. Cit.*, p. 111.

Esta característica es común encontrarla entre las educadoras que cuentan con una larga trayectoria profesional y se rehúsan a aceptar nuevas propuestas, prefieren conservar sus prácticas escudándose en la experiencia.

“Aprender desde la práctica tiene muchas acepciones, y el peligro estriba en que se pierda su sentido dentro de contextos institucionales fragmentados, con actores sociales que portan, concepciones muy diversificadas acerca de tal aprendizaje, sin conformar equipos articulados y limitados por las condiciones de trabajo”⁵⁰

Además, los docentes muestran resistencia al cambio reflejado en la permanencia de hábitos y rutinas anteriores. Así también existen los docentes que se limitan a llevar a cabo los nuevos programas.

El hacer uso solamente de la experiencia deja un vacío de contenido, es decir carece de sustento; ya que se puede llegar a pensar que las prácticas llevadas a cabo durante algún tiempo son suficientes para impartir una clase.

Se debe tomar en cuenta que la experiencia no cubre todos los elementos necesarios para ser docente, es por eso que esta investigación tiene como base el Programa de Educación Preescolar 2004, porque se considera necesario partir de un sustento teórico que dé direccionalidad a la práctica de las educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalizin”.

Se corre el riesgo de seguir reproduciendo rituales escolares que imposibiliten la conformación de una nueva práctica docente como una práctica cultural, que sea actual y que responda a las necesidades de dicha sociedad, sin dejar de lado los conocimientos que forman parte de las educadoras como característica principal de su trabajo.

Cuando se hace referencia a los rituales escolares, se habla de la posición que aun asumen algunos profesores, en cuanto a ser poseedores del conocimiento, y

⁵⁰Idem.

por tanto del poder. Se propone, la apertura de separarse de ese poder para posibilitar el deseo por aprender y proponer nuevos conocimientos.

Es por eso, que dentro de esta investigación no se pretende limitar a los sujetos a regir su labor solamente a través de la experiencia, sino que debe existir apertura para incluir las nuevas propuestas educativas, posibilitando la incorporación de la experiencia en la práctica docente cotidiana por medio de propuestas, críticas y conformación de equipos de trabajo que posibiliten el enriquecimiento de experiencias que contribuyan, a su vez, al trabajo de sus compañeras.

Generando que la diversidad de opiniones sea enriquecedora y no causa de conflictos entre los miembros de una institución educativa determinada.

Es por eso, que esta investigación plantea una propuesta de Formación Docente elaborada desde las inquietudes de las educadoras y para ellas mismas, permitiendo así transformar la resistencia reflejada a través del conformismo y la pasividad, en participación e investigación.

Por tanto, se pretende

“configurar el trabajo pedagógico [de las educadoras] no como un proceso adaptativo de los sujetos, sino como un proceso de ampliación de la conciencia y de emancipación, que les brinda no sólo herramientas para la participación cultural sino, en la base, un núcleo fuerte de profunda autovaloración, autoconfianza y solidaridad de grupo”⁵¹

Logrando un docente crítico, reflexivo y participativo en su práctica que integre estas características con la realidad que experimenta día con día en el aula.

Lo anterior, se conseguirá en cuanto las Educadoras problematicen su acontecer y rescaten los elementos que posibiliten a la creación de una nueva perspectiva, al conjuntar lo que ellas conocen con lo diferente como sucede en este caso con la implementación de Programa de Educación Preescolar 2004, como

⁵¹Ibídem. P. 57-58.

“Un conjunto de concentraciones temáticas que incluyen el estudio del lenguaje, la cultura, la historia y el poder”⁵²

De un espacio y de un tiempo específico, que determinan la intención de la Educación Preescolar particularmente y que las educadoras deberán tomar en cuenta como una posibilidad de interacción con el medio, logrando establecer un vínculo entre la teoría y la realidad como parte de un compromiso personal dentro de su práctica cotidiana.

De acuerdo a lo expresado por Davini, el trabajo de las educadoras es determinado por el momento histórico y la tradición en la que fueron formadas inicialmente. Las educadoras del Jardín de Niños “Xochitlazin” comenzaron a laborar durante las décadas de los setenta, ochenta y principios de los noventa, es decir, las de mayor antigüedad se encuentran ubicadas dentro de la tradición Normalizadora-Disciplinadora en donde se propone lo que el docente debe ser, como un ideal a seguir.

Las profesoras formadas durante los años ochenta se hallan dentro de la tradición Académica, en la que el docente era un experto en la materia que impartía, sin embargo los contenidos a enseñar no los seleccionaban ellos, sino especialistas ajenos a su ambiente cotidiano, creándose así los talleres de educadores.

Finalmente, las educadoras formadas a principios de los noventa, se localizan en el perfil de la tradición Eficientista, en el cual la educación es ligada totalmente con la economía, y los libros para maestros controlaban su enseñanza perdiendo la facultad de proponer nuevos elementos para llevar a cabo su trabajo en el aula.

Se plantea la posibilidad de generar una Propuesta de Formación Docente tomando en cuenta las propias demandas de las educadoras, partiendo de las situaciones a las que se enfrentaron al implementar el Programa de Educación Preescolar 2004, desde una lectura del presente que permita rescatar aspectos como la experiencia, las dificultades, los retos y la cotidianidad de las Educadoras.

⁵²GIDDENS, Anthony. *Op. Cit.* P. 27.

Y, que al mismo tiempo participen en su conformación, ya que se elaborará por ellas, de acuerdo a lo que expresen como parte de su acontecer en el aula y para ellas, con el fin de hacer una contribución a la misma práctica, logrando de esta manera la conjunción de la teoría con la realidad.

El hecho de que se parta de la realidad no quiere decir que, se deje de lado la subjetividad del sujeto, para solamente retomar elementos concretos y objetivos, sino todo lo contrario al tomar en cuenta que la problemática real es contada por los actores principales que en este caso son las educadoras del Jardín de Niños "Xochitlalizin", de acuerdo a la explicación que dan de dicha realidad y la crean desde su propia interpretación.

"La realidad es, también, aquello que está interiorizado en las personas"⁵³

Como parte de la concepción de mundo y vida que han ido conformando durante su proceso de formación.

⁵³DAVINI, María Cristina. *Op. Cit.* P. 116

CAPÍTULO III

PROPUESTA DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LAS EDUCADORAS DEL JARDÍN DE NIÑOS “XOCHITLALZIN” DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA LA APLICACIÓN DEL PEP 2004

PRESENTACIÓN

De acuerdo al Presente Potencial de Hugo Zemelman se propone como última instancia la selección de opciones viables y elección de alternativas, como aportaciones para la resolución de problemáticas que le dan sentido a la investigación. Y dentro de la Investigación-acción, se propone como un espacio de transformación de la realidad antes estudiada y construida teóricamente, para elaborar nuevas respuestas teniendo siempre una mirada crítica que permeé su práctica docente.

Como resultado se desarrolla en el tercer capítulo, una propuesta de formación docente para las educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalzin”, en la cual se recupera lo expresado por las profesoras como parte de las inquietudes, dudas y problemáticas más frecuentes para la aplicación del PEP 2004.

Esta propuesta de Formación Docente, tiene como marco de referencia la historia de vida la cual tiene sustento en entrevistas y el seguimiento de sus actividades con la utilización del diario de campo; es decir, se toma en cuenta el contexto en el que se desenvuelven y su trabajo cotidiano, digno de ser estudiado por su impacto, trascendencia social y cultural como parte de la Educación Básica actual.

Todo el trabajo realizado se sustenta en diferentes categorías, a partir de lo expresado por las educadoras y trabajadas en el capítulo II, y que dan direccionalidad a esta investigación.

De manera, que en esta propuesta se plantean aspectos a trabajar como la elaboración de planeaciones en las que se contemple la preparación de secuencias didácticas, la diferenciación y la integración de los campos formativos que contribuya al desarrollo del trabajo en el aula y a la participación e iniciativa de las educadoras.

III.I JUSTIFICACIÓN

Esta propuesta de Formación Docente se presenta como una alternativa a una problemática relevante del presente, que las Educadoras han experimentado al implementar el Programa de Educación Preescolar 2004, que son actuales y se ven reflejados en su práctica cotidiana, repercutiendo de esta manera en el aprendizaje de los alumnos.

Se plantea como una alternativa pedagógica en tanto que se centra en el sujeto, en su historicidad, su cotidianidad como parte de su proceso de formación, partiendo de una postura crítica y reflexiva acerca de su práctica.

Se considera que debe ser una discusión del presente el Programa de Educación Preescolar 2004, porque las Educadoras tienen y exteriorizan dudas acerca de su aplicación cotidiana dentro del aula, debido a que, tiene poco tiempo de haberse puesto en marcha, además de que el ámbito de la Educación Preescolar desde que se hace obligatoria se convierte en una de las prioridades educativas que deben ser atendidas en cuanto a la formación que las Educadoras deben recibir.

El alcance social que tiene esta investigación aparece desde el momento en el que se interpreta como sociales a los sujetos, es decir, cuando se encuentran inmersos en una sociedad participando en ella cotidianamente, conviviendo con los otros ayudando de esta manera a su desarrollo y al de los demás.

Cuando se habla del desarrollo de los sujetos que viven en una misma sociedad, se entiende que cada uno depende de los otros para poder ser reconocido, en este caso, se retoma específicamente a la formación¹, pues, es parte importante del desarrollo del sujeto como integrante de un conjunto, en el que cada uno se prepara para convivir dentro del mismo.

¹ Véanse páginas 9 y 10 de esta investigación.

Posibilitando de esta manera, la conformación de una nueva sociedad en la que se trabaja colectivamente.

No obstante, como se mencionó en el primer capítulo de esta investigación, la formación también se da de manera individual, en donde se encuentran involucrados sus intereses, deseos, sentimientos, en general su subjetividad.

Ahora bien, se debe tomar en cuenta que la búsqueda que emprenda el sujeto estará encaminada a producir o generar conocimiento nuevo, y para que este conocimiento tenga sentido se sitúa en el momento histórico en el que se encuentra inmerso

“avanzar más allá de los límites determinados”²

Para que el sujeto pueda crear su propio discurso y es, entonces, cuando surgirá en él

“la necesidad de abrir el pensamiento a las resignificaciones de los conceptos con los que estamos construyendo el conocimiento”³

Cuando se logra la resignificación del conocimiento, éste se convierte en algo actual y trascendente para la sociedad, ya que recae en su cotidianidad; tal es el caso de la educación, que forma parte de la vida diaria de los sujetos y que los ayuda a incorporarse a la sociedad, como parte de su proceso de formación.

Con base en esto, el interés por esta temática surge por un problema por el que atraviesa la educación tomándola como una necesidad social, en la que los sujetos que participan en ella se ven involucrados en todos los cambios y transformaciones en que se encuentra inmersa.

Asimismo, se considera que es un campo en el cual el pedagogo puede y debe intervenir, tomándola como una alternativa más de desempeño profesional, hablando más específicamente en el ámbito de la Formación del Docente. Ya que

²ZEMELMAN, Hugo. *Voluntad de conocer El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Ed. Anthropos. España, 2005. P. 11.

³ *Ibíd.* P. 87.

muchas veces se piensa que nos encontramos ajenos a los problemas que afectan el trabajo de los profesores, no sólo en este nivel educativo, sino en cualquier otro; sin embargo, se debe tomar en cuenta que el trabajo docente contribuye en gran medida a la formación de los sujetos que se encuentran insertos en nuestra sociedad, por lo cual se considera que la Formación Docente ocupa un lugar prioritario para un mejor desarrollo cultural, educativo y social de nuestro país.

III.II OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- ✿ Elaborar un Taller de Formación Docente para las Educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalzin” para la aplicación del Programa de Educación Preescolar 2004 en la realización de planeaciones bajo el enfoque de competencias, partiendo de sus experiencias y aportaciones, colaborando así a su práctica cotidiana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✿ Lograr un acercamiento con la realidad en función de la recuperación de la experiencia laboral de las educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalzin”, tomando en cuenta su formación inicial y las diferentes actualizaciones que han recibido hasta el momento, que aporten elementos para identificar la perspectiva bajo la que se encuentran trabajando, que da direccionalidad y sentido a su labor docente.
- ✿ Identificar las diferencias y conflictos más comunes en los que se encuentran involucradas las educadoras para la elaboración de planeaciones bajo el enfoque de competencias, con el fin de establecer una relación entre lo previo y lo actual con la recuperación de sus experiencias.
- ✿ Realizar planeaciones de acuerdo al enfoque de competencias con los resultados arrojados con el acercamiento a la realidad y articulación de las aportaciones de las Educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalzín” como parte de un enriquecimiento de experiencias.

III.III CONTENIDO

UNIDAD I: Recuperación de Experiencias Previas.

En esta primera unidad se tomará como punto de partida lo que las educadoras conocen y cómo lo aplican en el aula, que a su vez forma parte de la experiencia que han adquirido con el paso del tiempo y que permea su actuar en su labor como docentes.

I.I Formación Inicial

I.II Experiencia Laboral

I.III Actualizaciones

UNIDAD II: Enriquecimiento de experiencias en la elaboración de planeaciones en lo previo y lo actual.

Dentro de la segunda unidad se abre la posibilidad de establecer espacios de expresión de dudas o aportaciones con respecto a las nuevas formas de intervención educativa tomando como referencia las competencias y la forma en la que se trabajaba antes de la implementación del PEP 2004, teniendo como resultado la articulación de lo anteriormente trabajado con lo actual.

II.I Diferencias

II.II Conflictos

II.III Articulaciones entre lo previo y lo actual

UNIDAD III: Las Situaciones Didácticas

Finalmente, en la tercera unidad se ponen en práctica los conocimientos de las educadoras con respecto a la planeación de situaciones didácticas bajo el enfoque de competencias aunado a las aportaciones realizadas por ellas mismas en la unidad anterior, posibilitando así su creatividad e iniciativa.

III.I Planeaciones

III.I.I Los Campos Formativos

III.I.II Identificación y selección de Competencias

III.I.III Elaboración de Secuencias de Actividades

III.II Aplicación: Recuperación de las competencias en la práctica

III.III Evaluación

III.IV METODOLOGÍA DIDÁCTICA

Esta propuesta de Formación Docente se encuentra en la modalidad de Curso-taller, ya que se propone como una alternativa para lograr la integración de la teoría y la práctica, de la realidad con lo establecido.

En palabras de Maya Betancourt, el taller se concibe

“Como una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social y como un equipo de trabajo altamente dialógico formado por docentes y estudiantes en el cual cada uno es un miembro más del equipo y hace sus aportes específicos”⁴

Es así como se recuperan las diversas opiniones de los estudiantes, que en este caso son las educadoras, pudiendo reconstruir la realidad e integrar la teoría disminuyendo el espacio que existe entre estas dos.

Por su parte Ander Egg, menciona que

“El taller es un ámbito de reflexión y de acción en el que se pretende superar la separación que existe entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y el trabajo y entre la educación y la vida que se da en todos los niveles de la educación, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria”⁵

Reflexión acerca de su práctica cotidiana, su experiencia, los conocimientos adquiridos con el paso del tiempo y de las nuevas alternativas con las que cuentan para llevarla a cabo con la implementación del PEP 2004.

⁴MAYA Betancourt, Arnobio. *El Taller Educativo: ¿Qué es? fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo*. Ed. Aula Abierta, Magisterio. Colombia, 2007. P. 12.

⁵ANDER Egg, Ezequiel. *Hacia una Pedagogía Autogestionaria*. Ed. Humanitas. Buenos Aires. P. 129.

Dicha integración se propone como parte de la participación permanente de las educadoras, fomentando la iniciativa en la investigación generando sujetos críticos y reflexivos de su propia práctica.

Es por eso que el taller

“...es una importante alternativa que permite superar muchas limitantes de las maneras tradicionales de desarrollar la acción educativa facilitando la adquisición del conocimiento por una más cercana inserción en la realidad y por una integración de la teoría y la práctica...”⁶

En la que también se parte de los sujetos y ponen en juego expectativas para lograr un propósito específico, partiendo de su propia realidad haciendo que ésta trascienda y se vea reflejada en su aprendizaje.

Logrando así una *acción fundamentada*⁷, y la búsqueda de solución a problemas reales.

Maya Betacourt, hace referencia a este término al hablar acerca de tres dimensiones que integran un taller. El primero un servicio terreno, que son las necesidades y demandas reales a las que se enfrentan los sujetos y de las cuales se parte para comenzar a investigar; en segundo lugar, el proceso pedagógico que tiene como actor principal al sujeto o alumno y su desarrollo dentro de una realidad como parte de un equipo de trabajo y cómo se explica de manera teórica su acción; y por último, la relación teoría-práctica, ésta se da cuando se interrelaciona la teoría y la acción abriendo paso a la reflexión y crítica de ambas.

Dentro de la estructura de un taller se incluyen objetivos que deben facilitar a los participantes, en este caso a las educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalizin”, sean creadoras de su propio proceso de aprendizaje, en el que se encuentren involucrados con la realidad, ya sea social, profesional y personal de cada una de ellas.

⁶MAYA Betancourt, Arnobio. *Op. Cit.* p. 16-17.

⁷Ibíd. P. 18.

Crear y orientar situaciones en las que se promueva la reflexión, la crítica individual y colectiva que propicien resolver problemas mediante una integración de todos los participantes, dejando de lado la forma tradicional de impartir y recibir una clase en la que el docente decidía qué conocimientos se brindarían y cómo se desarrollarían.

Con esta modalidad, se busca que las participantes construyan su propio conocimiento ayudadas por la integración de su experiencia con la realidad en la que se encuentra, permite que el sujeto se desarrolle en una formación integral en la que se involucre lo emocional, lo intelectual y su quehacer cotidiano.

Haciendo uso del taller, el docente se convierte en un guía u orientador, que encamina a los alumnos o participantes a llegar al conocimiento de acuerdo a lo expresado por ellos mismos como una extracción de su realidad y no transmitir conocimientos dados o mecánicos que no incluyen al alumno en su construcción⁸.

Con respecto a la posibilidad de crear conocimientos a través de la experiencia de los alumnos o participantes del taller, Maya denomina dicha posibilidad como un espacio epistemológico que se encuentra integrado por la resolución de problemas que el sujeto adquiere al participar en la realidad y se crea la necesidad de conocer el por qué y cómo poder darle solución, no esperando soluciones existentes, sino buscándolas él mismo, creando su propio conocimiento.

A lo que Zemelman aporta,

“Lo que está en juego...es la capacidad de plantearse un problema, practicar un procedimiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados; ser críticos de aquello que nos sostiene teóricamente, o sea ser capaces de distanciarnos de los conceptos que ya

⁸Véase MAYA Betancourt, Arnobio. *Op. Cit.* P. 26.

manejamos, así como también de la realidad observada”⁹

Es decir, abrirle paso a nuevas propuestas que posibiliten la construcción de conocimientos, de acuerdo a la experiencia adquirida y los retos que se presentan como parte de su estar en el mundo, en la realidad.

Dentro de un taller resulta primordial la conjunción entre la teoría y la práctica, ya que, si bien en el taller se pretende obtener un resultado o respuesta a algún problema de manera práctica, debe encontrarse sustentado en la teoría para tener validez, en palabras de Ander Egg:

“En el taller la teoría siempre está referida a una práctica concreta que se presenta como un problema; ella aparece como una necesidad para iluminar una práctica, ya sea para interpretar lo realizado, ya sea para orientar una acción. Práctica y teoría son dos polos en permanente referencia uno del otro. Práctica y teoría además son dos aspectos que carecen de sentido el uno sin el otro, aunque en el taller la práctica sea lo principal y la teoría tenga un carácter secundario.”¹⁰

Entonces, es de vital importancia conservar un vínculo ineludible entre la teoría con la práctica para abrir paso a nuevos conocimientos, debido a que los problemas que se van presentando requieren de una motivación para profundizar en ellos de manera teórica y posteriormente darle solución en la práctica propiciando así que se sigan produciendo conocimientos de manera cotidiana.

Sin embargo, esta propuesta no esta sustentada solamente en la creación de nuevos conocimientos, sino también en cómo es que estos conocimientos ayudan a transformar dicha realidad.

Se habla de esta manera del reconocimiento de un problema real a tratar, de la propuesta de algunas soluciones, del sustento teórico de dichas soluciones y de

⁹ZEMELMAN, Hugo. *Op. Cit.* P. 72.

¹⁰ANDER Egg, Ezequiel. *Op. Cit.* P. 135.

cómo llevarlas a cabo en la realidad, pero de manera colectiva no aislada, ya que se pretende producir conocimiento a través de las aportaciones de diferentes sujetos que ayuden a enriquecerlo.

Un espacio en el que se posibilite el diálogo, la reflexión, la crítica y las propuestas de solución o conclusión; en el cual siempre se encuentre presente la importancia que tiene para la realidad en la que se encuentran inmersas.

Es por eso, que en esta investigación, se toman en cuenta aspectos importantes sobre los sujetos investigados, por un lado la trascendencia social que tienen las educadoras, el perfil con el que deben cumplir, las nuevas propuestas de planeación, distribución e impartición de las clases como parte de la educación básica en nuestro país que ahora está regida por competencias, y que es implementado generando un parte aguas en la Educación Preescolar, cambiando de manera drástica el trabajo cotidiano realizado hasta antes del PEP 2004. Hablando de manera específica se consideran las características y el perfil de cada una de las educadoras del Jardín de Niños "Xochitlazin".

Y por otro lado, su experiencia, su historia, las dificultades a las que se enfrentan, etc.; como sujetos individuales que se desenvuelven en una sociedad y que se encuentran en constante formación.

Dicha información se rescata de entrevistas, observaciones en el ambiente cotidiano de las educadoras, diarios de campo y documentos proporcionados por algunas de las maestras que plasman las características de la institución, los logros, las dificultades y los nuevos proyectos.

Para poder realizar en esta investigación una propuesta de Formación Docente se considera necesario contextualizar a los sujetos centrales de la misma en su ambiente de trabajo, pero también de manera particular haciendo uso de la Historia de Vida¹¹, es decir rescatar los aspectos más importantes del desarrollo

¹¹Véase: LULLE, Thierry, VARGAS Pilar y ZAMUDIO Lucero (Coor). *Los usos de la Historia de Vida en las Ciencias Sociales I*. Ed. Anthropos. España 2001.

de las Educadoras de forma personal y que al mismo tiempo involucra su trabajo como docentes.

En palabras de Lulle, Vargas y Zamudio

Bien sabemos que un documento autobiográfico es susceptible de diferentes usos e interpretaciones. Empero, cuando ha sido asumido como un documento clave (...) ineludiblemente debe ser confrontado en aquellos fragmentos informativos que contiene con otras visiones, versiones y descripciones de los sucesos, hechos y personajes a los que alude¹²

Debe considerarse que se hace alusión a lo autobiográfico, ya que cada una de las Educadoras narra su historia, sin embargo, no se debe dejar de lado que, como lo expresa la autora anteriormente citada, es prudente apoyar lo dicho por los sujetos en diversos documentos que ayuden a validar dichos testimonios.

Este procedimiento contribuye a darle sentido a lo expresado por las educadoras y que al mismo tiempo despertó el interés para realizar esta investigación puesto que es el eje sobre el cual gira y tiene sustento.

La diferencia entre la Historia de Vida y el estudio Autobiográfico se encuentra en que no solamente permite conocer al sujeto de manera personal e individual, sino también situarlo en un contexto del que forma parte, a lo que Lulle, Vargas y Zamudio agregan:

La posibilidad de atribuir a las historias de vida un valor documental importante para el análisis de diversos aspectos personales y sociales de actores pertenecientes a diferentes grupos sociales y no solamente a las clases subalternas. Así como es posible ampliar hacia abajo la noción histórica de individuo, lo

¹²Ibídem. p. 35.

es también para ampliar hacia arriba el uso de testimonios y relatos autobiográficos orales.¹³

Siempre tomando en cuenta que debe encontrarse sustentado en diferentes documentos, ya que si se hace caso omiso de esta sugerencia se corre el riesgo de quitarle veracidad a la investigación. Esto sucede, porque cuando se narran, se transcriben y se editan testimonios se proyecta de manera parcial la realidad y se ve afectada por la forma en la que el sujeto que narra la percibe y posteriormente por la manera en la que el investigador la recibe, a pesar de procurar una intervención neutral de lo mencionado por el sujeto investigado.

El uso de diferentes puntos de vista y documentos que avalen lo expresado en este caso por las educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalizin”, permite que la investigación cuente con un respaldo confiable para realizarla.

Tal es el caso de los cuestionarios aplicados a las educadoras en los que la mayoría coincidió en que lo que más se les ha dificultado es integrar dentro de las actividades las competencias y ponerlas en práctica.

Estas inquietudes son rescatadas con el fin de facilitar una propuesta de Formación Docente en la que se tome en cuenta lo dicho por las educadoras generando un espacio para que expresen sus ideas y desarrollen su creatividad con iniciativa para proponer, buscar alternativas de solución y poner en práctica sus habilidades y conocimientos.

Se debe tomar en cuenta, que también intervienen los años de antigüedad que llevan laborando, ya que esto permea la opinión y la implementación de su práctica, por el momento histórico y social en el que se encontraban cuando cursaron su preparación profesional y se integraron al campo laboral.

Es así como su vida personal se inmiscuye en lo profesional abriendo paso a la oportunidad de llevar a cabo una Historia de Vida, en la cual tanto lo personal como lo profesional se integran formando una sola historia, que sintetiza a las

¹³Ibíd. p. 40.

educadoras como sujetos coyunturales dentro de un todo en el que se encuentran inmersas y que marcan por su trascendencia social e histórica.

Aspectos que se ven nublados en el momento de implementar un nuevo programa, ya que no se proporcionan elementos suficientes para tomar en cuenta a las educadoras ni su contexto, se encuentran atrapadas en un documento que les menciona qué es lo que se debe hacer dejándolas sumergidas en conflictos sobre cómo integrar lo nuevo a lo que se trabajaba con anterioridad, y con la constante demanda de actualización y ayuda para la resolución de problemas comunes para todas las educadoras.

Las actividades que se llevarán a cabo durante el Curso-Taller se mencionan a continuación:

Se utilizarán diversas técnicas para la recuperación de experiencias y opiniones de las educadoras como lluvia de ideas, trabajo en equipo, mesas redondas, el uso de textos de formación docente, la tradición de ser educadora, así como para la elaboración de planeaciones bajo el enfoque de competencias; buscando siempre lograr la reflexión de su práctica vista desde una mirada crítica y actual.

Se elaborarán planeaciones basadas en la perspectiva del PEP 2004, recuperando dudas, inquietudes, propuestas que expresen las educadoras que serán entregadas y revisadas para la evaluación del Curso-Taller.

El Programa para el Taller de Formación Docente, está estructurado en tres unidades, la primera se trabaja con la recuperación de las experiencias previas, la segunda unidad se centra en el enriquecimiento de las situaciones didácticas en lo previo y lo actual, como recuperan su formación inicial, su experiencia laboral y las diferentes actualizaciones que han recibido hasta el momento. Por último la tercera unidad hace referencia a la realización de planeaciones, la organización de actividades y del personal, así como la evaluación de acuerdo al PEP 2004, siempre recuperando lo dicho por las educadoras.

RECURSOS DIDÁCTICOS

- Lecturas para ser trabajadas por las educadoras
- Hojas rotafolio
- Pizarrón
- Marcadores
- Hojas tamaño carta
- Bolígrafos

III.V EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Debido a que esta investigación se encuentra situada en un enfoque cualitativo, la evaluación que se llevará a cabo tendrá sustento en el mismo, ya que,

“La investigación cualitativa pretende describir e interpretar más que medir y predecir. La metodología cualitativa se utiliza en investigación educativa porque su misma concepción implica el estudio de procesos e interacciones entre unos sujetos y su medio, teniendo en cuenta todas las variables previstas y no previstas”¹⁴

En este caso la evaluación es vista como un proceso continuo que permite dar cuenta del trabajo realizado. Parafraseando a José María Ruíz, la evaluación se lleva a cabo porque es necesario conocer los resultados que se dan al realizar alguna actividad, así como el proceso en el cual se desarrolla.

Según el mismo autor, existen algunos factores que determinan la necesidad de evaluación, tales como la novedad de las actividades, los recursos invertidos, las expectativas acerca de la aplicación de las actividades, etc.

Cabe señalar que se asignará un valor a cada una de las actividades propuestas en el taller, con el fin de establecer su acreditación; sin alejarlo del enfoque cualitativo de donde se parte, ya que también se considerarán criterios que se manifiesten como parte de la interacción entre los integrantes del grupo y la participación en cada uno de los temas propuestos, recuperando los procesos que se llevan a cabo para su realización.

Entonces, tomando en cuenta que la evaluación es un proceso permanente y continuo, se rescatará todo lo realizado por las educadoras durante el taller con un compendio de 10 actividades con un valor del 10% del total de la calificación y estará especificada en la planeación de cada sesión.

¹⁴RUIZ Ruíz, José María. *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Ed. Narcea. Madrid, 1996. P. 22.

Como producto final, se solicitará la elaboración de un Plan de Clase semanal de manera individual sustentado en el PEP 2004.

Asimismo, será indispensable tener el 80% de asistencia.

III.VI INSTRUMENTACIÓN DEL TALLER

“Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente, que los hombres hacen del mundo. Conocer la acción humana requiere de la acción transformadora del hombre sobre la realidad... por el que se apropia de lo aprendido con lo que puede, por eso mismo, transformarlo en lo aprehendido con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo y por lo tanto es capaz de aplicar lo <aprendido-aprehendido> a situaciones existenciales concretas”¹⁵

Paulo Freire

Este taller se encuentra bajo el enfoque de competencias, es por eso que no se hace uso de un formato de planeación como se hace en la Tecnología Educativa con la elaboración de cartas descriptivas.

“La carta descriptiva de un curso es un documento en el que se indica, con la mayor precisión posible, las etapas básicas de todo proceso sistematizado: la planeación, la realización y la evaluación”¹⁶

Es decir, se plantean como alternativas de organización de actividades, en las cuales se contemplan aquellas que serán útiles en la aplicación de un curso determinado, sin embargo, también pueden resultar programas extemporáneos, impositivos y unilaterales, limitando de esta manera la imaginación o creatividad de los profesores al adecuarlo a un contexto específico.

Precisamente por esta razón se abre la posibilidad de tomar como base para este taller el enfoque de competencias, dando oportunidad a las educadoras de expresarse y proponer nuevas alternativas de intervención.

¹⁵Citado en: ANDER-EGG, Ezequiel. *Op. Cit.* P. 11

¹⁶GAGO Huguet, Antonio. *Elaboración de cartas descriptivas para preparar el programa de un curso.* Ed. Trillas. México, 1979. P. 19.

Es por eso, que se sostiene la idea de que para lograr un aprendizaje la educadora decide qué modalidad de trabajo funciona mejor de acuerdo a lo que se quiere lograr, es decir,

“...las opciones para planificar y llevar a cabo la intervención educativa son múltiples, dependen del conocimiento, la experiencia y la creatividad de las profesionales de la educación infantil...”¹⁷

Sin embargo, si se tiene un orden en la planeación, dicho orden se encuentra permeado por las competencias.

“El punto de partida para la planificación será siempre las competencias que se busca desarrollar (la finalidad). Las situaciones didácticas, los temas, motivos o problemas para el trabajo y selección de recursos (los medios) estarán en función de la finalidad educativa”¹⁸

Por tanto, se propone el siguiente Taller de Formación Docente para las educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalzin” como alternativa pedagógica como apoyo a su práctica docente.

Para la implementación del taller se tomará como sustento las competencias con las que deben trabajar como parte de su práctica cotidiana, José M. Fernández, menciona que existen competencias docentes que le permiten a los profesores de Educación Básica desarrollar su labor.

Se encuentran conformadas en una matriz que incluye 10 competencias, cada una se divide en subcompetencias y para cada una se presentan algunos indicadores de ejecución.

Las competencias docentes¹⁹ son:

¹⁷SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004. P. 122.

¹⁸Idem.

¹⁹FERNÁNDEZ M., José. *Matriz de competencias del docente en Educación Básica*. Revista Iberoamericana de Educación. www.rieoei.org/investigacion/939FernandezPDF

1. Motivación al logro.

1.1. Espíritu de superación y logro de metas.

- Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo.
- Establece prioridades.
- Organiza recursos en función de resultados. Diagnostica, programa, ejecuta y evalúa.
- Se evalúa en forma continua para reorientar y cambiar de estrategias.

1.2. Espíritu de trabajo e innovación.

- Manifiesta interés por las actividades ejecutadas en la institución.
- Planifica proyectos innovadores.
- Planifica y organiza día a día su actividad pedagógica.
- Refuerza las competencias difíciles de lograr.
- Atención centrada en el alumno.

2.1 Empatía con el alumno.

- Es amigo de los alumnos.
- Paciente y tolerante con el proceso de aprendizaje del alumno.
- Se preocupa y motiva a los niños. Flexible con los alumnos. Orienta e los niños.

2.2 Diagnostica al grupo de alumnos.

- Elabora el perfil de entrada de los alumnos del grado.
- Parte del conocimiento previo de los alumnos.
- Observa fortalezas y debilidades de los alumnos.
- Intercambia ideas con los alumnos.
- Redacta informes diagnósticos.

2.3 Planifica ejecuta y evalúa actividades dirigidas al pensamiento lógico y creativo del alumno.

- Maneja los conceptos básicos de Psicología y etapas de aprendizaje de los niños.
- Promueve la aplicación de procesos: observación, descripción, seriación, clasificación, comparación.
- Promueve el desarrollo del pensamiento lógico y creativo del alumno.
- Aplica la resolución de problemas como herramienta para el aprendizaje.
- Conjuga el uso de estrategias de aprendizaje: memoria, elaboración y aplicación.
- Adecua el conocimiento al nivel de los niños.

3. Sensibilidad social.

3.1 Conocimiento del entorno.

- Conocer las características del niño, sus dificultades, aspiraciones, su entorno social y económico, sus condiciones de vida, etc.
- Demuestra interés, respeto y confianza hacia sus representantes, propiciando un acercamiento permanente.
- Establece reglas claras de convivencia familiar.

3.2 Trabajo en equipo (docente-alumno- representantes- escuela- comunidad).

- Identidad con la comunidad.
- Participa y colabora en la solución de problemas de escuela – comunidad.
- Establece relaciones que permitan integrarse a todos, de tal forma que el problema sea de todos y no de uno.
- Involucra a los representantes a ser parte de la solución de los problemas de su escuela.

4. Agente de cambio.

4.1 Motivador

- Tiene un compromiso para quienes la escuela es su mejor posibilidad de acceso al conocimiento.

- Utiliza estrategias novedosas (creativo).
- Crea un clima participativo.
- Estimula y promueve la participación de todos.

4.2 Actitud de cambio.

- Disposición a trabajar en condiciones adversas para el logro del fin ético de la educación.
- Propone hacer de la escuela una comunidad que aprende.
- Capacidad para instrumentar cambios.
- Utilización adecuada del recurso.
- Reflexión permanente sobre su práctica profesional.
- Apertura al cambio y la flexibilidad, para enfrentar la incertidumbre.

5. Equipo de aprendizaje.

5.1 Interdependencia positiva.

- Compartir recursos.
- Se ayudan entre si para aprender.
- Garantizan con su responsabilidad individual el trabajo del grupo.
- Enseña sus propios conocimientos a los compañeros.

5.2 Habilidades interpersonales y pequeños grupos.

- Tiene liderazgo.
- Toma decisiones oportunas.
- Crea un clima de confianza y comunicación.
- Maneja conflictos.

5.3 Procesamiento grupal.

- Discute sobre el logro de objetivos.
- Evalúa las relaciones de trabajo.

- Evalúa constantemente las acciones positivas y negativas de los miembros del grupo.

6. Dominio cognoscitivo de los contenidos programáticos de Educación Básica.

6.1 Conocimientos lingüísticos.

- Domina la competencia comunicativa básica (escuchar-hablar, leer-escribir).
- Conoce y usa adecuadamente la macroestructura y macroproposiciones textuales.
- Usa las normas lingüísticas, fonéticas, sintácticas y gramaticales de la lengua española.

6.2 Conocimiento lógico-matemático.

- Domina con propiedad las operaciones aritméticas.
- Conoce los principios fundamentales del álgebra, la geometría y la estadística.
- Redacta y resuelve problemas relacionados a las distintas disciplinas matemáticas.

6.3 Conocimientos de las ciencias experimentales.

- Conoce los fundamentos y metodología del método científico.
- Tiene conocimiento de los principios básicos de física y química.
- Domina los aspectos fundamentales de ciencias biológicas.

6.4 Conocimiento de las ciencias sociales.

- Conoce los aspectos fundamentales de la historia universal, nacional y local.
- Domina los principios de la sociología.
- Conoce los aspectos fundamentales de la geografía.

6.5 Conocimiento de expresión plástica.

- Domina los principios de expresión plástica.
- Conoce técnicas relacionadas a las distintas expresiones artísticas.
- Conoce aspectos fundamentales de la cultura tradicional.

7. Dominio de herramientas de enseñanza y aprendizaje.

7.1 Domina las estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas.

- Diseña estrategias de aprendizaje.
- Propicia la divergencia, análisis y producción de ideas para resolver problemas.
- Se atreve a darle rienda suelta a la creatividad e iniciativa.
- Discute planteamientos temáticos que se involucre en el entorno.
- Planteamiento de situaciones problemáticas a fin de buscar una solución.

7.2 Utiliza herramientas de aprendizaje para la lectura, el cálculo, la ciencia y tecnología, y la identidad nacional y local.

- Aborda lectura y cálculo a través de poemas, leyendas, dramatizaciones, adivinanzas, canciones y ejercicios de material concreto.
- Aplica estrategias de evaluación formativa.
- Resuelve ejercicios de matemáticas a través de formulación de situaciones de la vida diaria.
- Aborda la lectura, escritura y cálculo con estrategias dinámicas de la realidad del niño con participación directa (manipulando, ejecutando y revisando su trabajo).
- Relaciona el conjunto de acciones docentes con los acontecimientos de contexto local, regional y nacional.

7.3 Maneja estrategias de motivación.

- Evalúa de forma permanente su acción aplicando instrumentos o técnicas que involucren a todos los actores de su acción educativa.
- Tiene destrezas y habilidades de conducción de grupos.

- Se atreve a darle rienda suelta a la creatividad e iniciativa.
- Hace uso de actividades de motivación: lluvia de ideas, completación de frases, etc.
- Reconoce los logros de los alumnos de forma verbal en el grupo.

8. Crea un ambiente de aprendizaje adecuado.

8.1 Ambiente físico y de recursos.

- Organiza el lugar para propiciar el intercambio de ideas.
- Acondiciona el espacio físico con materiales informativos apropiados.
- Cuida la pulcritud, ventilación y luminosidad del aula.
- Organiza comisiones de trabajo en el aula.
- Es organizado y cuidadoso con el material y documentos administrativos.
- Elabora y utiliza recursos.

8.2 Ambiente afectivo.

- Se preocupa por establecer sinergia con los alumnos.
- Establece un clima de sensibilidad para nuevos conocimientos.
- Promueve un clima seguro, cálido y confiable para el grupo.
- Toma en cuenta los planteamientos de los alumnos.

8.3 Ambiente para la convivencia.

- Considera la diversidad de los alumnos como un valor.
- Practica y motiva a practicar la tolerancia.
- Realiza actividades que ponen en juego la democracia.
- Promueve manifestaciones de trabajo en equipo y solidaridad.
- Ensalza el valor del trabajo productivo.

9. Autoaprendizaje.

9.1 Investigador.

- Manifiesta actitud de esmero y dedicación por la investigación.

- Diagnóstica, programa, ejecuta y evalúa los procesos educativos.
- Pone en práctica el proceso de investigación-acción.

9.2 Evalúa el proceso de aprendizaje del alumno.

- Elabora y aplica instrumentos basados en las competencias e indicadores trabajados.
- Registro continuo de las evaluaciones. Sistematiza los aprendizajes.
- Atiende las características individuales de los alumnos.

9.3 Formación permanente.

- Aplica las modalidades de investigación.
- Manejo de herramientas tecnológicas de aprendizaje.
- Uso de documentos bibliográficos.
- Sistematiza su práctica pedagógica.
- Aplica procesos metacognitivos.
- Planifica, concientiza, regula, supervisa y reorienta su práctica y aprendizaje.

10. Cualidades personales del docente.

10.1 Dominio del carácter.

- Controla sus emociones.
- Se pone en lugar del otro.
- Toma decisiones acertadas.
- Tiene iniciativa.
- Colabora efectiva y espontáneamente.
- Amable y Tolerante.

10.2 Concepto de sí mismo.

- Confía en sí mismo.
- Valora sus logros.

- Se interesa por los cambios.
- Estudia e investiga causas.
- Establece relaciones adecuadas con los demás.

10.3 Actitudes.

- Se comunica con facilidad.
- Trabaja en equipo.
- Es organizado.
- Confía en el entorno institucional.
- Tiene sentido de pertenencia y pertinencia.

10.4 Valores.

- Puntual y Responsable.
- Respeto las reglas y normas.
- Asume compromisos y tareas.
- Es honesto y ético.
- Es tolerante, democrático y participativo.

Este taller se encuentra organizado por sesiones en las cuales lo más importante es recuperar sus conocimientos y mostrar como son aplicables para su labor como educadoras, tomando en cuenta las competencias que deben desarrollar. Siempre desde una mirada reflexiva y crítica.

Cabe mencionar que solamente se retomarán aquellas que fundamenten los contenidos del Taller.

Duración total del curso: 30 horas

Total de sesiones: 10

Tiempo por sesión: 3 horas

PRIMER SESIÓN

COMPETENCIA A DESARROLLAR: Equipo de aprendizaje

SUBCOMPETENCIA: Interdependencia positiva

INDICADORES: Compartir recursos, se ayudan entre sí para aprender, enseña sus propios conocimientos a sus compañeros.

UNIDAD I: Recuperación de Experiencias Previas.

I.I Formación Inicial

En esta primer sesión se plantea la Formación Inicial de las educadoras como punto de partida para este taller, con el fin de darle prioridad a los conocimientos, contexto, y perfil de egreso con los que comenzaron su práctica los sujetos de esta investigación y que permea su actuar dentro del aula.

Para lo cual se proponen las siguientes actividades:

APERTURA

- Lectura de DAVINNI, María Cristina “La Formación Docente en Cuestión”. P. 81-96.
- Se realizará una lluvia de ideas acerca del texto, rescatando los puntos más importantes.

DESARROLLO

- Se pedirá a los participantes que narren cómo fue su formación inicial, el contraste con la práctica; que conocimientos y experiencias que se podrían recuperar de ese momento para implementarlo en la actualidad.
- Se registrarán sus opiniones en hojas rotafolio.

CIERRE

- Conclusiones finales

EVALUACIÓN

- Elaboración de un ensayo sobre las diferentes perspectivas de formación docentes manejadas en el texto y la ubicación de su formación inicial de acuerdo a sus características de egreso.

SEGUNDA SESIÓN

COMPETENCIA A DESARROLLAR: Motivación al logro

SUBCOMPETENCIA: Espíritu de trabajo e innovación

INDICADORES: Manifiesta interés por las actividades ejecutadas en la institución, Planifica y organiza día a día su actividad pedagógica.

I.II Experiencia Laboral

Durante esta sesión se dará prioridad a los puntos de vista de las participantes con el fin de recuperar los aspectos más relevantes sucedidos a lo largo de su quehacer como educadoras.

Actividades:

APERTURA

- Lectura individual de IMBERNON, Francisco. "La Formación y el desarrollo Profesional del profesorado". P. 143-150.

DESARROLLO

- Elaboración de un cuadro comparativo en el cual se plasmen los elementos trabajados en la sesión anterior como parte de su formación inicial y los cambios que experimentaron a partir de su inserción en el campo laboral, en cuanto a las transformaciones que ha sufrido su práctica a lo largo del tiempo.
- Exposición de cuadros
- Registro de puntos en común entre las participantes
- Ejemplos de situaciones en las que se identifiquen dichos puntos.

CIERRE

- Conclusiones

EVALUACIÓN

- Entrega de los cuadros elaborados durante la sesión.

TERCER SESIÓN

COMPETENCIA A DESARROLLAR: Agente de cambio

SUBCOMPETENCIA: Actitud de cambio

INDICADORES: Disposición a trabajar en condiciones adversas para el logro del fin ético de la Educación, Capacidad para instrumentar cambios, Reflexión permanente sobre su práctica profesional, Apertura al cambio y la flexibilidad, para enfrentar la incertidumbre.

I.III Actualizaciones

Debido a que el Jardín de Niños “Xochitlalzin”, fue nombrado *escuela piloto* resulta conveniente abordar este tema durante esta sesión como parte de las actualizaciones que han recibido para la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004; sin embargo también se tomarán en cuenta todos los cursos, diplomados y otros estudios cursados por las educadoras.

Actividades a realizar:

APERTURA

- Lluvia de ideas acerca de lo trabajado durante el ciclo escolar 2005-2006 como parte de las escuelas seleccionadas en fase piloto, como es el caso del Jardín de Niños “Xochitlalzin”.

DESARROLLO

- Revisión del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio.
- Revisión del Programa de Educación Preescolar 2004. P. 5-8.

- Organización de un debate entre lo estipulado en los Programas antes mencionados y lo sucedido en la práctica.

CIERRE

- Conclusiones

EVALUACIÓN

- Entrega de conclusiones individuales y sugerencias de actualizaciones.

CUARTA SESIÓN

COMPETENCIA A DESARROLLAR: Dominio de Herramientas de enseñanza y aprendizaje

SUBCOMPETENCIA: Domina las estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas

INDICADORES: Diseña estrategias de aprendizaje, Propicia la divergencia, análisis y producción de ideas para resolver problemas, Se atreve a darle rienda suelta a la creatividad e iniciativa.

UNIDAD II: Enriquecimiento de experiencias en la elaboración de planeaciones en lo previo y lo actual.

II.I Diferencias

Durante el desarrollo de esta sesión se promoverá la participación individual para llegar a un consenso grupal, como parte de un enriquecimiento de experiencias, mediante diversas actividades que a continuación se mencionan.

APERTURA

Presentación de ejemplos de planeaciones anteriores y basadas en el PEP 2004

DESARROLLO

- Formación de una mesa redonda, en donde el tema central será el contraste que existe entre la planeación que antecede a la puesta en marcha del Programa de Educación Preescolar 2004 y la que actualmente se lleva a cabo.
- Se retomarán algunas preguntas como:

- ¿Cuál es la diferencia entre una planeación por competencias y una planeación anterior al PEP 2004?
- ¿Qué beneficios aporta una planeación bajo el enfoque de competencias?

CIERRE

- Se realizarán las conclusiones de la mesa redonda.

EVALUACIÓN

- Se entregarán las preguntas por escrito respondidas de manera individual.

QUINTA SESIÓN

COMPETENCIA A DESARROLLAR: Dominio de Herramientas de enseñanza y aprendizaje

SUBCOMPETENCIA: Maneja estrategias de motivación

INDICADORES: Evalúa de forma permanente su acción aplicando instrumentos o técnicas que involucren a todos los actores de su acción educativa.

II.II Conflictos

Las conclusiones de la mesa redonda de la sesión anterior, se tomarán como punto de partida para la organización de ésta. Ya identificadas las diferencias, se retomarán los conflictos a los que se han enfrentado las educadoras durante el desempeño de su práctica, tanto para realizar planeaciones como para aplicarlas en su práctica cotidiana.

Actividades:

APERTURA

- Lectura de DAVINI, María Cristina. "La Formación docente en cuestión: política y pedagogía". P. 99-120.

DESARROLLO

- Exposición de puntos de vista sobre la lectura.
- Ejemplificar con una situación particular sucedida en aula y representar cómo la resolverían de acuerdo a lo que ha funcionado hacer con base en la práctica. Y posteriormente, tomando en cuenta las nuevas formas de intervención de las educadoras según el Programa de Educación Preescolar 2004.

CIERRE

- Conclusiones grupales.

EVALUACIÓN

- Se tomará en cuenta la participación de los asistentes en la representación del ejemplo seleccionado.

SEXTA SESIÓN

COMPETENCIA A DESARROLLAR: Autoaprendizaje

SUBCOMPETENCIA: Formación permanente

INDICADORES: Aplica modalidades de investigación, uso de documentos bibliográficos, Planifica, concientiza, regula, supervisa y reorienta su práctica y aprendizaje.

II.III Articulaciones entre lo previo y lo actual

De acuerdo a las conclusiones de la sesión anterior, se solicitará a las educadoras que retomen el ejemplo trabajado precedentemente y que diseñen una planeación en la cual se encuentren presentes tanto las prácticas que durante toda su carrera laboral han funcionado para realizar su trabajo como docentes y la intervención educativa propuesta en el PEP 2004 de manera articulada.

APERTURA

- Se llevará a cabo una plenaria en la que el tema central será: ¿De qué manera se pueden articular las diferencias y conflictos experimentados entre prácticas anteriores al PEP 2004 y posteriores a él?

DESARROLLO

- Se solicitará a las educadoras que expresen todas sus dudas y comentarios acerca de su desempeño, para lograr un consenso grupal sobre los requisitos que deben cumplir y una forma de cubrirlos en la que se encuentre incluida su experiencia laboral como un complemento a las nuevas demandas de la educación en México.

CIERRE

- Finalmente, se escribirán los acuerdos en hojas rotafolio y fungirán como guía para el resto de las sesiones. Para la realización de los acuerdos será necesario rescatar las conclusiones de la sesión anterior.

EVALUACIÓN

- Redactar por parejas una alternativa de articulación de las diferencias entre las prácticas educativas anteriores y actuales proporcionando un ejemplo real.

SÉPTIMA SESIÓN

COMPETENCIA A DESARROLLAR: Motivación al logro

SUBCOMPETENCIA: Espíritu de superación y logro de metas

INDICADORES: Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo; establece prioridades, Organiza recursos en función de resultados, se evalúa en forma continua para reorientar y cambiar de estrategias.

UNIDAD III: Las Situaciones Didácticas

Para trabajar la Unidad III, se tomará como base el Programa de Educación Preescolar, ya que es en él, donde se encuentran plasmados los requerimientos necesarios para que las educadoras lleven a la práctica dicho programa

III.I Planeaciones

Durante esta sesión se elegirá un tema con el fin de que realicen una planeación acerca del mismo bajo el enfoque de competencias planteado en el PEP 2004.

Actividades sugeridas:

APERTURA

- Se explicarán las actividades que se llevarán a cabo y se establecerán tiempos de realización.

DESARROLLO

- Selección del tema (parejas)
- Elaboración de una planeación semanal bajo el enfoque de competencias.
- Exposición de la planeación.

CIERRE

- Retroalimentación grupal

EVALUACIÓN

- Exposición y entrega de planeación semanal por parejas.

OCTAVA SESIÓN

COMPETENCIA A DESARROLLAR: Atención centrada en el alumno

SUBCOMPETENCIA: Planifica, ejecuta y evalúa actividades dirigidas al pensamiento lógico y creativo del alumno

INDICADORES: Promueve la observación de procesos: observación, descripción, seriación, clasificación, comparación; aplica la resolución de problemas como herramienta para el aprendizaje, adecua el conocimiento al nivel de los niños.

Durante esta sesión se abordarán dos temas por lo que se propone un receso de 15 minutos entre cada uno de ellos.

III.I.I Los Campos Formativos

Se identificarán los campos formativos y su característica transversal, que logra que todos se encuentren articulados y así poder tener una perspectiva integral del desarrollo del sujeto.

APERTURA

- De acuerdo a la planeación realizada en la sesión anterior, se solicitará a las educadoras explicar de qué manera el tema elegido se puede convertir en un elemento transversal que se integre con otras competencias además de la propuesta inicialmente.

DESARROLLO

- Se fundamentará según los lineamientos contenidos en el PEP 2004
- Se seleccionarán 2 temas adicionales con lo que se realizará el mismo ejercicio.

CIERRE

- Se comentarán las conclusiones de forma grupal.

EVALUACIÓN

- Entrega de ejemplos adicionales por parejas.

III.I.II Identificación y selección de Competencias

Se explicará cómo está conformada una competencia y su función integradora, para lo cual se hará uso de diversos materiales que a continuación se mencionan:

APERTURA

- Lectura del artículo de COLL, César. “Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio” en *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 161. P. 34-39
- Lectura de Garagorri, Xavier, “Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión” en *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 161, pp. 47-55.

DESARROLLO

- Se organizarán exposiciones por parejas diferenciando los diferentes tipos de competencias y especificando cuáles son las que se encuentran diseñadas para el ámbito educativo y por qué.

CIERRE

- Se retomarán los puntos más importantes y se comentarán de forma grupal.

EVALUACIÓN

- Como resultado de este análisis se solicitará la elaboración de una competencia de acuerdo a lo revisado en las lecturas.

NOVENA SESIÓN

COMPETENCIA A DESARROLLAR: Agente de cambio

SUBCOMPETENCIA: Motivador

INDICADORES: Tiene un compromiso para quienes la escuela es su mejor posibilidad de acceder al conocimiento, Utiliza estrategias novedosas, estimula y promueve la participación de todos.

III.I.III Elaboración de Secuencias de Actividades

Tomando en cuenta todo el trabajo durante el curso, se realizarán diferentes actividades que posibiliten la integración de lo solicitado en el PEP 2004 y la experiencia de las educadoras y así poder integrarlo a su cotidianidad, siempre abriendo paso a su participación con un perfil propositivo, crítico y creativo.

APERTURA

- Se seleccionarán actividades a realizar con los alumnos y se solicitará a las educadoras el diseño de diversas formas de intervención para posibilitar que los niños y niñas se apropien del conocimiento por sus propios medios, fungiendo como guía en este proceso, tomando en cuenta su experiencia docente.

DESARROLLO

- Se registrarán dichas actividades, se expondrán y se pedirá a las educadoras emitan sus puntos de vista sobre cada una de las secuencias de actividades.

CIERRE

- Se seleccionarán las que a consideración de las mismas educadoras se encuentren mejor elaboradas; permitiendo de esta manera, que ellas desarrollen una actitud crítica, reflexiva y propositiva de su trabajo cotidiano.

EVALUACIÓN

- Entrega de secuencias de actividades individuales.

DÉCIMA SESIÓN

COMPETENCIA A DESARROLLAR: Autoaprendizaje

SUBCOMPETENCIA: Evalúa el proceso de aprendizaje del alumno

INDICADORES: Registro continuo de las evaluaciones, Sistematiza los aprendizajes, Atiende las características individuales de los alumnos.

III.II Aplicación: Recuperación de las competencias en la práctica

APERTURA

- Con la elaboración de secuencias didácticas, se solicitará a las educadoras explicar cómo las llevarían a la práctica.

DESARROLLO

- Se tomarán en cuenta todas las dudas y conflictos que se puedan suscitar para su puesta en marcha y se resolverán de manera grupal.

III.III Evaluación

Se solicitará a las educadoras realizar propuestas de cómo se puede evaluar el desempeño de sus alumnos durante la aplicación de una secuencia didáctica.

CIERRE

Finalmente, durante esta sesión también se abrirá un espacio para que las maestras evalúen la práctica e intervención que han llevado a cabo hasta el momento durante el taller.

CONCLUSIONES

- Actualmente la Educación Preescolar se encuentra regida por el Programa de Educación Preescolar 2004, en el cual se menciona que la educación está normada por el enfoque de competencias, un nuevo concepto que viene a redefinir la forma en la que se impartirán las clases, en las cuales se debe tomar en cuenta las aptitudes, actitudes, valores y destrezas de los niños; y la Educadora será la encargada de posibilitar que dichas características se vean reflejadas en sus alumnos al momento de resolver un problema, realizar alguna actividad o bien cuando se relaciona con sus pares dentro del aula y fuera de ella.

Es decir, la Educadora es la responsable de que los niños logren insertarse en la sociedad sin contratiempos, a través de sus propios medios. Es aquí, donde se sitúa esta investigación, debido a que las Educadoras están viviendo una serie de cambios en su práctica docente, en donde se trabaja con un programa cuya principal característica es lograr aprendizaje integral, en el cual el conocimiento se adquiere por medio de diversos saberes interrelacionados y no como la suma de diferentes contenidos sin la construcción de un lazo de unión entre ellos.

- La Educación Preescolar al volverse obligatoria al igual que la Educación Primaria y la Secundaria requiere de actualizaciones constantes, partiendo de las necesidades de las educadoras, adecuándolas a su contexto y a sus características, a través de ellas mismas al abrir espacios de expresión o de resolución de problemas específicos, en los que se dé prioridad a la participación de cada una de las educadoras de acuerdo a prácticas o actividades que les han dado resultados en situaciones similares abriendo paso a la retroalimentación y a la iniciativa.

- Con el fin de darle dirección a esta investigación se hizo uso de la metodología del Presente Potencial de Hugo Zemelman y de la Investigación-acción, porque se parte de sujetos reales que se encuentran inmersos en una problemática actual, que son interpretados teóricamente para posteriormente realizar aportaciones a problema inicial.

La selección de sujetos reales contribuyó a la construcción de esta investigación, dado que permite situarla como un problema del presente digno de ser estudiado por la Pedagogía, en cuanto que gira en torno a la formación de sujetos, no sólo en el ámbito profesional sino también en el personal, como partes inseparables de la totalidad del sujeto.

Es por eso, que se eligió el Jardín de Niños “Xochitlalizin”, ya que éste fue nombrado Escuela Piloto, es decir, recibió asesorías por parte de la Secretaría de Educación Pública lo que permitió el conocimiento del PEP 2004. Sin embargo, mostraban inquietudes acerca de su aplicación dentro del aula, ya que se solicitaban cambios en su forma de impartir las clases y sus prácticas cotidianas. Como resultado, los nuevos requerimientos chocaron con sus prácticas anteriores trayendo consigo confusión y apatía al realizar su labor.

- Los sujetos de esta investigación, es decir las educadoras del Jardín de niños “Xochitlalizin”, tienen edades, años de experiencia y formaciones profesionales diferentes entre sí, lo que abre la posibilidad de intercambiar opiniones acerca de situaciones concretas, sin embargo también posibilita el rechazo a nuevas formas de trabajo, siendo más evidentes en las educadoras de mayor experiencia, esto puede deberse a múltiples razones, como por ejemplo, Por qué cambiar prácticas que han funcionado hasta el momento, o la implementación de nuevos programas que piden dejar en el pasado dichas prácticas.

Se debe tomar en cuenta, que todos los sujetos están permeados por su contexto y experiencia; y que es imposible deslindarse de ellos, ya que

forma parte de su concepción de mundo y vida que rige a su vez su labor profesional.

- La formación docente es un factor primordial para que las educadoras lleven a cabo su práctica sin contratiempos, sin embargo la formación docente a la que se hace referencia en esta investigación, tiene que ver con la participación de las educadoras no solamente como asistentes a un curso de actualización, sino como participantes que tengan la posibilidad de expresarse, criticar, proponer, de acuerdo a su experiencia y despertar en ellos la inquietud por la investigación, generando con ello la comunión entre saberes nuevos y los que han adquirido a través del tiempo en su actividad como docentes.
- Recuperar la experiencia de las educadoras como aportaciones para la planeación e instrumentación de actividades en el aula. Al compartir prácticas se logra una empatía entre las docentes generando la apertura para intercambiar opiniones y conjuntarlas, ayudando de esta manera a la conformación de equipos de trabajo, que se apoyen permanentemente y ayuden a sus compañeras a crecer profesionalmente.
- Promover la participación de las educadoras en la creación de alternativas de intervención, tomando como base su creatividad e iniciativa. De acuerdo a sus aportaciones propiciar la creación de opciones para realizar su labor cotidiana dando libertad de contribuir con actividades innovadoras que propicien el aprendizaje en los niños. Para lo cual, en primer lugar es necesario que las educadoras colaboren con ideas y propuestas, no esperando que se les proporcionen, de aquí parte la premisa de que el docente forma parte de la investigación no solamente como sujeto investigado, sino también como investigador y crítico de su práctica.

- Las educadoras como parte de su cotidianidad no incluyen actividades de investigación, se limitan a entregar planeaciones semanalmente que elaboran mecánicamente o con dificultad, dejando de lado los espacios para informarse, por ejemplo, de datos actuales sobre educación, las indagaciones más recientes sobre competencias, la visión integral de la educación, etc.

Por tanto, fomentar en las educadoras una actitud crítica y reflexiva de su práctica a través de la investigación es una de las actividades y actitudes que se deben promover como parte de su proceso de formación profesional permanente haciendo que esta actividad forme parte de su cotidianidad como un espacio de deleite y no de rutina o vista como una actividad monótona.

- La tradición de ser educadora permea de forma total la comprensión de su labor como parte de una práctica incuestionable que se lleva a cabo de forma mecánica, en donde la formación docente se concibe como un espacio en el que se proporcionan nuevos conocimientos que hay que aplicar; y que las educadoras reciben como almacenes de información sin expresar sus ideas.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que la formación docente da la posibilidad de seguirse preparando y la intención del taller propuesto en esta investigación es dar apertura para las educadoras como parte fundamental de su formación profesional promoviendo sujetos críticos y reflexivos que se conviertan en investigadores de su práctica docente y no solamente desempeñen el papel de receptores pasivos.

- Finalmente, esta investigación culmina con una Propuesta de Formación Docente para las Educadoras del Jardín de Niños “Xochitlalzin”, como una aportación pedagógica que parte de las inquietudes de los sujetos investigados y los hace partícipes de su propia formación, a través de un

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ-GAYOU Jurgenson, Juan Luis. Cómo hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología. Ed. Paidós Educador. México, 2004.
- ANDER Egg, Ezequiel. Hacia una Pedagogía Autogestionaria. Ed. Humanitas. Buenos Aires,
- BIRGIN, A. (Coop). La Formación Docente cultura, escuela y práctica. Debates y experiencias. Ed. troquel Educación. Argentina, 19998.
- DAVINI, María Cristina. La Formación Docente en Cuestión. Política y Pedagogía. Ed. Paidos. Buenos Aires, 2008.
- ESCAMILLA Salazar, Jesús y REYNA Urbina, Sonia. El proyecto de Investigación: elementos para su construcción en el campo pedagógico. Desde una lectura formativa del presente. Ed. UNAM-FES Aragón. 2006.
- ESCAMILLA Salazar, Jesús. Formación y Educación: Diferencias y Articulaciones Epistémicas. México, 2004.
- FRABONI, Franco y PINTO Minerva, Franca. Introducción a la Pedagogía General. Ed. Siglo XXI. México, 2006.
- FRAGO Vinao, Antonio. Espacio, Tiempo, Educación e Historia. Ed. instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. México, 1996.

- GADAMER, Hans-Georg. Verdad y Método. Ediciones. Sígueme. Salamanca, 1997.
- GAGO Huguet, Antonio. Elaboración de cartas descriptivas para preparar el programa de un curso. Ed. Trillas. México, 1979.
- GIDDENS, Anthony. Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas. Ed. Taurus. 1999.
- HOYOS Medina, Carlos Ángel. La Educación como necesidad social: Interacción, trabajo y formación en la óptica educativa. Ed. Lucerna Diogenis. México, 2002.
- LULLE, Thierry, VARGAS Pilar y ZAMUDIO Lucero (Coor). Los usos de la Historia de Vida en las Ciencias Sociales I. Ed. Anthropos. España 2001.
- MARDONES M., URSUA, N. Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Ed. Fontamara. México, 1978.
- MARTÍNEZ Rivera, Verónica. Feminización de la Docencia en Educación Básica. Revista: Otros Caminos. Julio-Septiembre. 2006.
- MAYA Betancourt, Arnobio. El Taller Educativo: ¿Qué es? fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo. Ed. Aula Abierta, Magisterio. Colombia, 2007.
- MC LAREN, Peter. Pedagogía crítica y cultura depredadora. Prácticas de oposición en la era posmoderna. Ed. Paidós Educador. Barcelona, 1995.

- MC LAREN, Peter. Pedagogía, identidad y poder de los educadores frente al multiculturalismo. Ed. Hommo Sapiens. México, 1999.
- MENESES Días, Gerardo. Formación y Práctica Pedagógica. Ed. Lucerna Diogenis. México, 2004.
- MORENO Moreno, Prudenciano. (Coor.). Formación Docente, modernización educativa y globalización. Simposio internacional. Tomo II. México, 1995.
- PÉREZ Gómez, Ángel. La Cultura Escolar en la sociedad neoliberal. Ed. Morata. Madrid, 1999.
- PLAN ESTRATÉGICO DE TRANSFORMACIÓN ESCOLAR, PROGRAMA ANUAL DE TRABAJO 2004-2005.
- PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004.
- RANGEL, José (Comp.). La coyuntura Neoliberal a mitad del periodo ¿Autónoma o Incluida? Ed. instituto de Investigaciones Económicas UNAM. México, 1993.
- RUÍZ Ruíz, José María. Cómo hacer una evaluación de centros educativos. Ed. Narcea. Madrid, 1996.
- SAGASTIZABAL, María de los Ángeles. La Investigación-Acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Ed. la Crujía.

- SCHÖN, Donald A. la Formación de Profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ed. Ministerio de Educación y Ciencia. España, 2001.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Acuerdo Número 348 por el que se determina el Programa de Educación Preescolar. México, 2002.
- SPERB C., Dalilla. El Currículo: su organización y el planteamiento del aprendizaje. Ed. Kapelusz. Argentina, 1982.
- TARRÉS, María Luisa (Coor). Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México, 2001.
- TORRES, Rosa María. Formación Docente: Clave de la Reforma Educativa. Ed. nuevas formas de aprender y enseñar. UNESCO-OREALC. Santiago, 1996.
- WATSON Gegeo, PÉREZ Serrano, Gloria. Investigación Cualitativa. Ed. la Muralla. Madrid, 2001.
- ZEMELMAN, Hugo. Conocimiento y Sujetos Sociales: Contribución al Estudio del Presente. Ed. el Colegio de México. México. 1997.
- ZEMELMAN, Hugo. Epistemología y Sujetos: algunas contribuciones al debate. Ed. UNAM. México, 2002.
- ZEMELMAN, Hugo. Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Ed. Anthropos. España, 2005.

ANEXOS

DIARIO DE CAMPO

Miércoles, 17 de Octubre de 2007

PRIMER DÍA:

Al llegar al salón de clases la Profesora me presentó ante el grupo y pidió la autorización de los niños para que pudiera realizar las observaciones al grupo. Todos los niños aceptaron que me quedara ahí.

Después dibujó en el pizarrón la letra U, da instrucciones a los niños *Lápices en la mesa y todos viendo al pizarrón*, la maestra les explicó que esa era la letra U, que pensarán una palabra que empezara con la letra U, entonces los niños empezaron a decir desde su lugar *“escalera, abeja, superman, D de dedo...”*, *“a, e, i, o, u, el burro sabe mas que tú”*, dijo una niña.

Después la profesora les dijo a los niños, *“parece que su cerebro no está trabajando bien, porque no pensamos, haber piensen...”*, mientras los niños ‘pensaban’ la maestra les llamaba la atención a los niños que estaban distraídos.

La profesora dice: *algunos niños sacan punta a su lápiz, sale 1 y ya todos quieren salir; la maestra está pensando sola porque no me dicen que empieza con la letra U.*

Uta! Dice una niña, la maestra se muestra sorprendida, y dice: *se queda de tarea porque ustedes no pueden pensar, van a buscar en revistas dibujos con la letra U y los van a pegar. Cerrar el cuaderno; guardamos nuestra silla y nos paramos detrás de nuestra silla. ¡Rápido vamos a salir!*

Antes de salir me van a decir ¿Qué figura es esta? En ese momento señaló unas figuras que estaban dibujadas en el pizarrón (era un triángulo, un círculo, un cuadrado y un rectángulo). La maestra intervino nuevamente:

No puedo gratar porque nos afecta los oídos, ¿este qué es?, ¿y este? Después de que los niños contestaron acertadamente la maestra los llevó a la explanada

para la clase de cantos y juegos, les preguntó que qué querían cantar y los niños sugirieron que la canción de la familia.

Posteriormente jugaron a Gallo-Gallina, y cuando terminó la actividad les pidió que regresaran al salón.

Cuando todos los niños estaban en el salón, la maestra les dijo que iban a leer un cuento y preguntó que quién lo quería leer, el cuento se trataba de una abeja que fabricaba miel en su panal. Rápidamente uno de los niños se ofreció a leerlo. La mayoría de los niños estaban distraídos y les dijo: *¿Quién está en la chorcha?, debemos respetar a quien está hablando, ¡ya no es hora de jugar!*

Los niños empezaron a comentar *“Una vez fui al parque y vi a una abeja que salió a comprar miel en un botecito...”*, Maestra *¿las abejas tienen piquito?*, entonces la maestra les dijo que de tarea iban a preguntarles a sus papás si las abejas tenían piquito.

Mañana seguimos hablando de las abejas ¿Qué otro cuento quieren leer? Los niños escogieron el del Patito Feo. *Cuando leemos un cuento debemos para poder escuchar... ¡Ponemos atención!*

La maestra explicó el cuento después de que dos de los niños pasaron a contarle, les pidió que se recostaran sobre la mesa y cerraran los ojos. Les preguntó acerca del cuento. Les dijo que no se levantaran porque ya iban a llegar las mamás.

Cinco minutos después la maestra abrió la puerta y comenzó a llamar a los niños de los que ya habían llegado por ellos.

OBSERVACIONES: El salón está organizado en equipos de 6 integrantes aproximadamente, las mesas son hexagonales. Está bien iluminado. La maestra camina continuamente por todo el salón.

SEGUNDO DÍA:

La observación día se realizó con un grupo distinto al primero.

La maestra dividió a los niños en tres equipos, repartió material (figuras, tijeras y palitos de madera) para cada uno de los equipos, y les pidió a los niños que acomodaran las figuras respectivas alrededor de la mesa. Los niños comenzaron a jugar con el material y la maestra les dijo:

¡Recoge el material de trabajo!, ¿ya ven a terminar?, este equipo ya casi termina, apúrense..., (suena su teléfono y lo contesta, mientras tanto les dice a los alumnos que el material es para trabajar no para estar jugando).

Termina de hablar por teléfono y les dice que van a comenzar a contar, *ayúdenme a contar*, en el primer equipo contó 117 moldes de plástico, en el segundo equipo 64 tijeras y en el último equipo 45 palitos de madera.

Mientras contaba les pedía a los niños que contaran con ella: *rápido, rápido, si no cuentan no vamos a aprender a contar, ¿para qué colocamos las figuras?* Y los niños respondieron: *para medir la mesa*.

La maestra les dijo que debían permanecer calladitos: *¡se están quietos porque si no, no van a salir!*

Después trajo tres recipientes con agua y les preguntó que cómo podían medir el agua. Uno de los niños se acercó y le dijo que metiendo la mano al recipiente, pero ella dijo que no podía saber exactamente cuánta agua tenían, entonces les sugirió a los niños que se podían medir con unos vasos y así lo hicieron.

Les dijo que podían salir al recreo, todos los niños salieron del salón y se dirigieron a la explanada. Estuvieron jugando por un rato y después regresaron al salón.

Ya que estaban todos en el salón nuevamente, la maestra les dijo que se durmieran, y los despertó con la canción de ¡Arriba Juan!

Al terminar la canción la maestra retoma la actividad de los vasos, los niños hacen mucho ruido; entonces la maestra les dijo:

¡Manos a la cabeza, a la cintura, al estómago, a las rodillas, en el cabello, en los tobillos...! Llega la maestra de Educación Física y les dice que acomoden su silla y que bajen en orden, caminando y sin correr.

Realizaron actividades como colocarse en círculos y jugar al Gallo-Gallina.

Después regresan a su salón solamente para recoger la basura y acomodar sus cosas porque en seguida llegaron las mamás.

OBSERVACIONES:

Los alumnos se encontraban muy inquietos, la maestra difícilmente captaba su atención.

TERCER DÍA:

Esta vez la maestra entraba y salía del salón de clases porque estaba encargada de poner la ofrenda del Jardín, los niños, mientras tanto coloreaban un dibujo de una ofrenda.

La maestra regresó y dijo: *acomoden su silla y recojan la basura. No voy a ir al recreo si no queda el salón limpio.* La maestra, comenzó a revisar los trabajos de los niños.

Muy bien los quiero ver sentados. Voy a ver que equipo es el que va a salir, 1 – 2 – 3. Así comenzó a decirles a los equipos que salieran. Salieron a ensayar canciones en las que las mamás iban a participar. Las mamás demoran en ponerse de acuerdo y los niños comienzan a desesperarse. Finalmente repiten las canciones entre todos y regresan los niños a su salón.

Ya estando en el salón la maestra les dice: *les voy a dar su cuaderno y van a pegar..., abro mi cuaderno en la última hoja que realizamos y después voy a cortar la orilla del dibujo y lo voy a pegar. Les voy a dar un rompecabezas es una..., véanla bien, ¿Qué es?*

Y todos los niños respondieron es una Calaca. *¡Muy bien!* Dijo la maestra, *lo voy a guardar y me lo voy llevar a casita, lo voy a colorear con cuidado de no perder las piezas.*

Primero lo colorean y luego lo cortan. Con ese rompecabezas me van a inventar un cuento: Había una vez una brujita que... ¡Díganme! Ayúdenme vamos a inventar un cuento. Estaba en la luna y se cayó ¿de dónde?

En la tierra y se puso a llorar; le contestaron unos niños. Se asomó por la ventana y vio la luna que estaba en el cielo y entonces tomó su escoba para volar, entonces voló a la luna.

Después dio instrucciones de cómo se iba a hacer la tarea: *Van a elaborar un cuento en su casa así como le hicimos ahorita. Guarden sus cosas.*

La maestra se dirigió a los alumnos y les dijo: *¿Qué creen?, va a haber otra tarea, pero es para sus papás, tienen que escribir un versito y lo van a poner atrás. Cuiden las hojas, no las maltraten. Siéntense bien que ya van a llegar los papás.*

Comenzaron a llegar los papás.

CUARTO DÍA:

Cuando llegué la maestra estaba atendiendo a cada uno de los alumnos porque no podía hablar fuerte debido a que estaba enferma.

Todos los niños estaban trabajando.

Una niña juega con un pedazo de papel, la maestra pregunta a los niños si ya terminaron porque no están en su lugar, hay un poco de ruido, después de un momento los niños se empiezan a levantar porque ya terminaron su trabajo.

Otra de las alumnas, les dice a sus compañeras que se formen para que les dé un poco de papel. Mientras tanto la maestra sigue explicándole a los niños de la misma manera, la mayoría de los niños permanecen dispersos.

Las niñas de la primera mesa se salen del salón, la maestra las llama pero solamente regresan algunas, entonces la maestra sale por las niñas y regresa al salón. Comienza a trabajar con ellas.

Todos los niños se ponen alrededor de la maestra y esto provoca que ella no pueda ver lo que sucede con los demás niños que se encuentran en el salón de clases.

Algunos de los alumnos ya terminaron y la maestra les pide que ayuden a sus demás compañeros para que también terminen pronto.

La maestra empieza a recorrer las mesas de trabajo y se da cuenta de que algunos niños han perdido el material de trabajo que se les proporcionó y les dijo: *perdieron el material por estar jugando, búsquenlo para que puedan trabajar.*

Posteriormente les pidió a los alumnos que recogieran la basura y pusieran los pinceles en su lugar. Esto ocasiona desorden y la maestra les dijo: *se sientan todos 1, 2, 3..., si no se sientan, no van a tomar su jugo.*

Todos los niños tomaron asiento y la maestra les llamó la atención porque no habían terminado su trabajo, y posteriormente, les pidió a los niños que sacaran su jugo.

Cuando los niños terminaron su jugo, la maestra les permitió salir al recreo. Durante el recreo las maestras se reúnen en la parte central del Jardín, desde ahí pueden observar qué es lo que los niños están haciendo y prevenir algún accidente.

Cuando el recreo concluyó, todos los niños regresaron a su salón y la maestra preparó una actividad con música para que los niños, por medio de representación de una animal, trabajaran al ritmo de la música.

Con esta actividad la profesora concluyó las clases.

OBSERVACIONES:

La maestra comentó que el objetivo de la actividad con la música no se cumplió, ya que los niños no lograron concentrarse.