



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA



TESINA

**PROPUESTA DE CURSO-TALLER DE FORMACION PERMANENTE PARA
DOCENTES DE EDUCACION PREESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DEL
PRACTICANTE REFLEXIVO.**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

GRACIELA CARACAS CORDOVA

ASESORA MTRA. CECILIA MONTIEL AYOMETZI

Ciudad Universitaria, D. F.

AGOSTO 2014



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.

“La Educación no cambia al mundo:
Cambia a las personas que van a cambiar el mundo.”

Paulo Freire

AGRADECIMIENTOS

A DIOS Y A MIS PADRES

Por darme la vida.

A MIS HERMANAS

ARELY, MARIA Y YOLANDA

A ROCIO MEJIA G.

Por su compañía y apoyo.

A MIS HIJOS

ZAAK BE Y BALAAM

Por ser mi motivación.

A MI ASESORA

MTRA. CECILIA MONTIEL AYOMETZI

Por su apoyo y orientación.

A LOS PROFESORES

DRA. FLOR MARINA PEREZ LOPEZ

LIC. ALEJANDRO ROMAN ROJO USTARITZ

MTRA. LAURA ALICIA MARQUEZ ALGARA

MTRA. ADRIANA MADRID SOTELO

Por sus correcciones y sugerencias para mejorar ésta propuesta

A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Por ser un espacio de equidad y excelencia educativa.

INDICE

	Página
Introducción	7
CAPÍTULO 1. MARCO GENERAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.	
1. Definición de educación	19
1.1. Definición de educación preescolar	21
1.2. Historia de la educación preescolar	22
1.2.1. Historia de la educación preescolar en América Latina.	27
1.2.2. Historia de la educación preescolar en México	28
1.3. Los programas de Educación Preescolar en México	34
1.3.1. El programa de 1981	35
1.3.2. El programa de 1992	36
1.3.3. El programa de Educación Preescolar 2004	37
1.3.4. El programa de Estudio 2011	41
1.3.4.1. Características del programa de Estudio 2011	42
1.3.4.2. Bases para el trabajo en Preescolar.	43
1.3.4.3. Estándares Curriculares	44
1.3.4.4. Campos formativos	44
1.4. Guía para la educadora	45
CAPÍTULO 2. FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE	
2.1. Concepto de formación	48
2.2. Concepto de formación docente	50
2.3. Modelos de formación docente	51
2.3.1. Sparks y Loucks-Horsley (1990)	
• Modelo de formación orientado individualmente	53
• Modelo de observación-evaluación	53
• Modelo de desarrollo y mejora	53
• Modelo de entrenamiento institucional	54
• Modelo de investigación o indagativo	54
2.3.2. Imbernon (1994)	
• Paradigma presagio-producto	55
• Paradigma proceso-producto	55
• Paradigma mediacional	55
• Paradigma contextual o ecológico	55
2.3.3. Davini (1995)	
• Tradición normalizadora-disciplinaria	55
• Tradición académica	56
• Tradición eficientista	56
2.3.4. Gimeno S. y Pérez G. (1999)	
• Perspectiva académica	56

• Perspectiva técnica	56
• Perspectiva práctica	57
• Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social	58
2.3.5. Martínez Villegas (2010)	
• Tradición conservadora	58
• Tradición técnica	58
• Tradición práctica	59
• Tradición crítica	59
2.4. Modelos de formación de docentes de Educación Preescolar en México	61
2.4.1. Tendencia Positivista del Plan de Estudios de 1936	63
2.4.2. Tendencia Humanista-Socialista del Plan de Estudios de 1945	63
2.4.3. Tendencia Técnico-Instrumental de los Planes de Estudio de 1959, 1964 y 1973	64
2.4.4. Tendencia Sociológico-Academicista de los Planes de Estudio de 1975 y 1984	66
2.4.5. Tendencia Pragmática del Plan de Estudios de 1997	68
2.4.6. Modelo Basado en Competencias del Plan de Estudios 2012	70
2.5. La formación de docentes de Educación Preescolar en México	71
2.6. Concepto de Práctica docente	72
2.6.1. Dimensiones de la práctica docente	74
2.6.1.1. Dimensión personal	74
2.6.1.2. Dimensión institucional	74
2.6.1.3. Dimensión interpersonal	75
2.6.1.4. Dimensión social	75
2.6.1.5. Dimensión didáctica	76
2.6.1.6. Dimensión valoral	77
2.6.1.7. Dimensión pedagógica	77
2.7. La práctica docente desde la Perspectiva Reflexiva	78
CAPÍTULO 3. MODELO DE FORMACIÓN DEL PRACTICANTE REFLEXIVO	
3.1. Antecedentes y fundamentos	82
3.1.1. John Dewey	82
3.1.2. Donald Schön	83
3.1.3. Philippe Perrenoud	85
3.2. Modelo de formación del Docente Reflexivo	86
3.2.1. Concepto de Reflexión	87
3.2.2. Formación para una Práctica Docente Reflexiva: el	89

procedimiento clínico de formación	
3.2.3. Formación basada en la investigación-acción	91
3.2.3.1. La observación y el registro de lo observado	92
3.2.3.2. La descripción	93
3.2.3.3. La integración	93
3.2.3.4. Devolución y diálogo	94
3.2.3.5. El acompañamiento	94

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DE PROGRAMA DE CURSO-TALLER DE FORMACIÓN DOCENTE

4.1. Justificación	97
4.2. Fundamentos teóricos y criterios metodológicos	98
4.3. Estructura del programa	105
4.4. Participantes	107
4.5. Lugar o sede de aplicación y horarios	107
4.6. Evaluación	107

PROGRAMA

SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Unidad 1	113
Unidad 2	116
Unidad 3.	120
Unidad 4	124
Unidad 5.	127

ANEXOS

CONCLUSIONES

FUENTES DE CONSULTA

INTRODUCCIÓN

En la actualidad nos encontramos en un mundo globalizado y por lo tanto más competitivo. Aunado a esto, estamos inmersos en un entorno profundamente marcado por los avances tecnológicos y el uso de nuevas formas de comunicación, que han permeado y modificado las formas de pensar y actuar.

En México este contexto nos representa una serie de oportunidades pero también profundos retos, pues nos encontramos en un escenario en el que como nunca es preciso volver la mirada hacia la educación en todas sus formas.

En los últimos años la Educación Preescolar ha llamado la atención de los estudiosos, en gran medida por la serie de revelaciones científicas en torno a las características, capacidades y potencialidades de los niños en la primera infancia y por la importancia de esta etapa de escolarización en la consecución de los aprendizajes en primaria y secundaria.

Así, el Estado Mexicano ha impulsado una profunda reforma de este nivel educativo. Entre los motivos de dicha reforma se pueden mencionar el contexto de la globalización, los resultados obtenidos en procesos de evaluaciones tanto nacionales como internacionales así como una serie de recomendaciones emitidas por organismos internacionales (OCDE, CEPAL, UNESCO, entre otros).

En el año 2001 se propone una serie de acciones de política gubernamental plasmados en los planes nacionales de Educación y de Salud para el sexenio 2001-2006, en los que se plantea el reto de unir ambos sectores para asumir el compromiso de atender íntegramente las necesidades de la primera infancia (0-5 años).

Se crea el Proyecto Intersectorial para la determinación de los indicadores de Bienestar de la Primera Infancia en México (SEP, SSA, SNDIF, UNAM, UNICEF, UNESCO, 2001), se plantea la obligatoriedad de la educación preescolar a partir de los 3 años de edad (Decreto 2001), se presenta el *Programa de Estudios 2004 de Educación Preescolar (PEP 2004)* y en el año 2005 la SEP publica el *Curso de Formación y Actualización Profesional Docente de Educación Preescolar, vols. I y II*.

El 16 de agosto de 2011 la Secretaría de Educación Pública publicó en el Diario Oficial de la Nación el acuerdo 592 mediante el cual se establece la articulación de la educación básica (Reforma Integral de la Educación Básica RIEB) y la entrada en vigor del nuevo Programa de Estudio 2011 de Educación Preescolar.

Desde la perspectiva institucional, la reforma del nivel preescolar parte de la necesidad de reconocer los rasgos positivos de este nivel educativo y de las prácticas en el aula y se establece el desafío de cambiar aquello que contribuye escasamente al desarrollo de las capacidades y potencialidades de los niños, sin embargo es necesario destacar que la realidad en los centros escolares es muy distinta a lo plasmado en el programa oficial, ya que en el aula persisten las prácticas tradicionales, tal y como se menciona en el documento *Diálogos sobre educación Preescolar y Primaria (2009)*, elaborado por la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Desarrollo Curricular con el propósito de realizar un diagnóstico sobre el estado de la educación preescolar, así como el análisis de las propuestas curriculares entonces vigentes.

En los años 2002, 2004 y 2006 se llevaron a cabo los encuentros regionales denominados *Diálogos sobre educación preescolar I, II y III*, respectivamente, y en el año 2008 se realizó el encuentro *Diálogos sobre educación preescolar y primaria*, con la finalidad de propiciar el acercamiento del personal directivo y docente y obtener propuestas para lograr la continuidad del proceso educativo entre ambos niveles.

Entre las reflexiones finales de dicho documento se menciona lo siguiente:

- "...desde el punto de vista del currículo de educación preescolar y primaria hay congruencia entre los propósitos educativos y los enfoques de enseñanza para promover aprendizajes en las niñas y los niños. Estos dos componentes curriculares –propósitos y enfoques– definen hacia dónde debe el maestro orientar su trabajo, qué tipos de actividades provocan el despliegue de las capacidades que los niños poseen, qué formas de organización del grupo, espacios y materiales usar y, por supuesto, en qué fijarse para llevar a cabo el proceso de evaluación (de los aprendizajes pero también de las formas de intervención del maestro)"¹.

¹SEP. (2009) *Diálogos sobre educación preescolar*. México. Pp. 143-144

- “Los testimonio incluidos en el documento (y otros muchos surgidos durante la discusión en grupo) demuestran que uno de los grandes desafíos para lograr la articulación entre niveles educativos es conseguir que las prácticas pedagógicas se desarrollen atendiendo a los propósitos y los enfoques propuestos en los programas. Resolver la articulación desde el punto de vista del currículo es una tarea importante y necesaria, pero su concreción en la práctica obliga al establecimiento de estrategias y acciones cuya finalidad sea la transformación y el mejoramiento de las prácticas y el cambio de concepciones en los maestros y el personal directivo”².

En la parte final del mismo documento se plantean las siguientes preguntas de reflexión:

- “¿A qué se debe que, a 15 años de la reforma de 1993 en la educación primaria, muchos profesores no hayan cambiado las prácticas para hacerlas más congruentes con los enfoques propuestos en el plan y los programas de estudio, y que a pesar de las acciones de actualización impulsadas a partir de entonces (cursos de actualización para las asignaturas, libros del maestro con orientaciones para el trabajo pedagógico, materiales de apoyo en audio y video, libros de la Biblioteca de Actualización, la evaluación para acceder y ascender en la carrera magisterial) las prácticas llamadas tradicionales hayan prevalecido?”³.
- “...¿qué acciones es necesario implementar, de modo que la reforma trascienda el currículo como documento oficial, formal, y se impulse la participación de los maestros y el personal directivo para lograr la transformación de la dinámica escolar?”⁴.
- “...¿qué aspectos de la dinámica escolar es necesario atender para que los profesores de cada nivel educativo comprendan la función que corresponde desempeñar a la escuela, y para que el trabajo que realizan se centre en los alumnos, sus potencialidades de aprendizaje, y no en el cumplimiento de exigencias que no son congruentes con los propósitos educativos?”⁵.

²Ídem

³Ibidem p. 145

⁴Ídem

⁵Ibidem p. 146

- “¿Cómo puede aprovecharse la experiencia de lo ocurrido en reformas anteriores (cuyas propuestas de cambio no se han reflejado en el trabajo pedagógico?”⁶.

Tanto en los documentos elaborados desde las vías gubernamentales, como en aquellos realizados a partir de las reuniones de consejo técnico de las y los docentes en sus centros de trabajo, existe la plena conciencia de que existe una clara dificultad en la implementación del programa de estudio por parte de las y los maestros en su quehacer cotidiano, tanto en el trabajo de planeación como en la concreción de la misma en el aula.

Díaz Barriga e Inclán (2001) reconocen que para entender el comportamiento de los docentes ante las reformas es necesario comprender cómo se gestan las reformas en la región Latinoamericana y la situación gerencial en que son concebidas, lo que significa que las reformas son pensadas desde arriba y descienden a los docentes.

Estos autores destacan la vinculación que existe entre la tarea docente con los proyectos de estado, ya que la profesión docente en sí nació a partir del establecimiento de los sistemas educativos como resultado de la integración de los Estado Naciones. Por ello el maestro actúa en función de un proyecto estatal del cual recibe una serie de prescripciones sobre su desempeño.

Aunado a esta visión del docente conceptualizado como “empleado” ejecutor del proyecto del Estado, Díaz Barriga e Inclán caracterizan las reformas que se han realizado en América Latina durante los últimos 20 años, destacando una ausencia muy generalizada de análisis de la dimensión pedagógica del trabajo escolar, a la vez que se emplean más las teorías de la administración en su conceptualización y diseño.

En este mismo sentido Frida Díaz Barriga (2010) habla sobre la forma en que se difunden las reformas, pues usualmente llegan a los profesores mediante documentos impresos, y cita una investigación realizada por Ziegler (2003) en la que se devela el papel del profesor como lector de textos “receptor del saber de los especialistas” donde los documentos pretenden servir como una especie de guías y de herramientas de normalización de las

⁶ ídem

prácticas docentes, pero que en la realidad no logran incidir en el cambio del quehacer escolar cotidiano.

Desde esta lógica el profesor es receptor pasivo de una serie de lineamientos que una vez conocidos se incorporan a su planeación y a su actuar pero sólo en el discurso, porque las prácticas rara vez se modifican.

Díaz Barriga e Inclán (2001) destacan la necesidad de cambiar la perspectiva de elaboración de las reformas al afirmar que “mientras no se busque otro modo de elaborar las reformas, en el que se construya un mecanismo donde los docentes participen de otra forma...éstas sólo formarán parte de la estrategia de un grupo de especialistas y políticos de la educación”⁷.

Martínez Boom (2004) incorpora otro elemento de análisis al afirmar que las reformas llegan a la escuela y las dificultades para incorporarse se profundizan al enfrentarse a un ambiente cultural, político, social y económico que es radicalmente diferente de aquel sobre el cual dicha reforma se organizó.

Cada escuela representa un microcosmos en el que persiste una cultura y una realidad muy particular donde las reformas y los nuevos programas de estudios se resignifican y redimensionan en función de la óptica de cada uno de los actores que en ella intervienen.

Por un lado las reformas intentan desarraigar algunas ideas y prácticas en los centros educativos y en el salón de clases, y por otro lado en cada escuela y en cada profesor hay una identidad del deber ser educativo y del ser maestro.

Díaz Barriga e Inclán (2001) reconocen que existe una cultura escolar bien cimentada, que difícilmente una reforma puede romper con prácticas y concepciones institucionalizadas, según estos autores “la reforma no cambia los mecanismos y procesos de funcionamiento escolar, la reforma modifica libros, establece nuevos sistemas de regulación del trabajo

⁷Díaz Barriga, Ángel y Catalina Inclán Espinoza (2001) El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En: Revista Iberoamericana de Educación. No. 25 Enero-Abril 2001. p. 13

académico (evaluación de docentes y estudiantes), incorpora una nueva cosmovisión de la educación, pero no está concebida para modificar la institución escuela, sus mecánicas de funcionamiento, sus estructuras organizacionales (...) así las nuevas ideas de la reforma tienen que amoldarse a un funcionamiento escolar con rutinas muy establecidas que a la larga terminan por impedir que la reforma camine hacia nuevos derroteros”⁸.

Con base en lo anterior podemos arribar a ciertas conclusiones:

- Las reformas educativas en México durante los últimos 20 años se caracterizan por ser realizadas desde una perspectiva gerencial que evidentemente reduce el papel del docente a lector y ejecutor de textos, realizados por especialistas que desconocen las características y peculiaridades de la realidad escolar y que por ende existe una clara dificultad en la implementación de las mismas.
- También podemos concluir que al menos en un nivel discursivo se están produciendo una serie de cambios significativos en las instituciones educativas en general y a un cambio en la concepción del papel del docente en particular.
- Sin embargo la difícil tarea de elevar la calidad de la educación en México sigue siendo una tarea pendiente pues persisten las prácticas educativas tradicionales.

Es importante mencionar que desde la entrada en vigor del Programa de Educación Preescolar 2004, el programa de estudio 2011 y hasta la fecha, la SEP ha puesto en marcha una serie de cursos para orientar la práctica docente en función de los enfoques y propósitos establecidos en el programa vigente y garantizar que las niñas y los niños alcancen el perfil de egreso establecido.

Los cursos son elaborados por una serie de expertos a cargo de la Dirección General de Desarrollo Curricular bajo el modelo de entrenamiento institucional que consiste en que los docentes asistan a cursos o seminarios donde los objetivos, contenidos, metodología, actividades de aprendizaje y evaluación están establecidas previamente por un ponente y tras el entrenamiento se espera que el docente tenga cambios de actitud y las aplique en sus clases.

⁸Ibídem p. 17

Este modelo de formación se fundamenta en el principio que dice que hay un conjunto de comportamientos y técnicas que merecen que los docentes las reproduzcan en sus clases.

Incluyen actividades de revisión teórica, demostración de estrategias y aplicación en situaciones simuladas, observación y retroalimentación-asesoría en el lugar de trabajo.

Desde la perspectiva del deber ser, dichos cursos se diseñan para posteriormente ser impartidos por un ponente especializado en formación docente, sin embargo es común que sean impartidos en una serie donde los últimos eslabones son en orden descendente: las y los jefes de sector, quienes los imparten a las y los supervisores, quienes a su vez los imparten a las y los directores y en último lugar, las y los maestros, quienes reciben tales cursos a través de sus directivos, en sus centros de trabajo.

Se organizan a partir de materiales audiovisuales y de lectura proporcionados por la SEP, en donde las temáticas a abordar vienen ya establecidas y la consigna es, en colectivo, realizar las lecturas e ir respondiendo los ejercicios con el propósito de elaborar los productos de trabajo que, al finalizar las sesiones se entregan al directivo quien a su vez los entrega a la supervisión correspondiente.

Durante las actividades es común que los participantes comenten algunas de sus experiencias, anécdotas, problemáticas y estrategias de trabajo en el aula, siempre y cuando tengan relación con lo establecido en el curso.

En la última sesión se realiza un cuestionario sobre la opinión de las y los docentes sobre los temas, la organización y la dinámica del curso, así como una serie de preguntas sobre lo aprendido o dudas que quedaran sin resolver.

De la misma manera, el personal directivo es el encargado de supervisar que el docente aplique en su intervención pedagógica lo aprendido durante los cursos, mediante la revisión de la planeación y las visitas que se realizan al grupo para observar las actividades y las dinámicas de trabajo.

Para los docentes en servicio la Secretaría de Educación Pública ha puesto en marcha una serie de documentos y cursos tendientes a apoyar

la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) en general y la implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 y 2011 en particular entre los que se encuentran los siguientes:

- Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar vols. 1 y 2.
- Consejos Técnicos Escolares que se realizan una vez al mes en base a una temática y análisis de materiales establecidos por la SEP.
- Cursos de Formación Continua y Superación Personal para Maestros de Educación Básica en Servicio, que en el catálogo 2012-2013 contenía 21 cursos para docentes en servicio de nivel preescolar.

Los Cursos de Formación Continua y Superación Personal para Maestros de Educación Básica en Servicio son impartidos a través del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP) creado durante el sexenio de Felipe Calderón con el propósito de subsanar las deficiencias de formación docente identificadas en el funcionamiento del ProNap (Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio), instancia responsable de la formación de maestros en servicio del año 1994 hasta 2009.

El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP) es un programa federal encargado de atender la formación permanente de los maestros y maestras de educación básica y fue creado a partir del acuerdo "Alianza por una educación de Calidad" entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación en el año 2009.

El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SNFCSP) ofrece dichos de cursos, a los que los maestros de educación básica se inscriben de manera voluntaria y con diferentes objetivos de certificación.

En el catálogo 2012-2013 se encuentran 22 opciones de formación exclusivas para profesores de nivel preescolar que abarcan diferentes modalidades: 8 Cursos de formación continua (40 horas), 9 diplomados

(120 a 180 horas), 2 especialidades (200 a 280 horas) y 3 maestrías (mínimo dos años)?.

Es importante mencionar también se ofertan cursos de español, matemáticas, ciencias, formación cívica y ética, educación ambiental, uso educativo de las tecnologías, educación física, educación artística, formación económica y financiera, idiomas, apoyo a la RIEB, educación especial, educación indígena, igualdad de género, asesoría, gestión y fortalecimiento profesional para docentes de educación básica a los que también tienen acceso los profesores de preescolar.

Estos cursos son conceptualizados y estructurados por diferentes instituciones de educación superior e impartidos de manera presencial en diferentes estados del país o a distancia vía internet.

Los Planes y Programas de estudio, tanto de formación inicial como permanente se estructuran con el propósito de formar a las y los profesores en la comprensión de los enfoques y actividades que se consideran deseables en función de los fines que se persiguen al impartir determinado tipo de educación, con base en ello se espera que las prácticas docentes en el aula, en la escuela y la comunidad correspondan con dichos objetivos.

Sin embargo es importante mencionar que en dichos cursos se reproduce la dinámica mencionada anteriormente, donde se conceptualizan e imparten por un grupo de expertos bajo temáticas y materiales establecidos y con la consigna de entregar determinados productos de trabajo para obtener alguna certificación.

Algunas instituciones educativas tanto públicas como privadas ofrecen cursos y talleres para profesores, también las casas editoriales presentan una serie de ofertas de formación para docentes, especialmente encaminadas a capacitar a los profesores en el uso de sus libros y materiales didácticos.

Sin embargo todas estas opciones de formación y capacitación dirigidas a profesores en servicio parten de una serie de contenidos establecidos

⁹SEP (2012) Catálogo de Formación Continua y Superación personal para maestros de educación Básica en servicio. México.

desde una perspectiva del deber ser educativo como la actualización de contenidos disciplinares, referencias didácticas, avances y habilidades tecnológicas que muchas veces no tienen nada que ver con las características y problemáticas que el docente vive en su práctica cotidiana pues en ellas se exponen nuevos modelos y se espera que por ese simple hecho el profesor los interiorice y los implante en sus clases, fundándose en la idea de que todo saber nuevo necesariamente se ha de convertir en fuente de prácticas nuevas.

El presente proyecto de curso-taller de formación docente parte de la intersección de varios elementos, entre los que destacan, por un lado, el diagnóstico sobre la calidad y efectividad de la educación básica en nuestro país, su relación con el quehacer docente y el predominio de prácticas tradicionales en el aula así como la serie de reformas y esfuerzos de capacitación impulsados por el estado.

En este sentido la presente propuesta se inserta en una necesidad real, ya que no existe un curso de formación dirigido a profesores y profesoras de nivel preescolar que les permita partir del análisis de su propia práctica e identificar lo que realmente hacen cuando se enfrentan a los complejos problemas de la vida en el aula, así como comprender cómo utilizan el conocimiento científico, las nuevas tecnologías, cómo elaboran y modifican sus rutinas, estrategias, procedimientos, recursos didácticos, cómo responden ante nuevos retos incluyendo la reforma a la educación básica, si la conocen, si identifican y comprenden los postulados teóricos y metodológicos que le dan forma y la razón de ello al cuestionar incluso su formación inicial como profesionales de la educación.

Pretende ser una propuesta diferente desde una perspectiva humanista y constructivista que no ve al profesor como máquina ejecutora sino que le devuelve un papel central de sujeto, pues lejos de explicarle qué es lo que tiene que hacer, parte de lo que el profesor ya hace con la intención de construir puentes entre esto y lo que se le propone a través de los programas de estudio.

Implica trabajar a partir de las representaciones, esquemas, acciones y problemáticas de los profesores, en lugar de ignorarlas, para ello la presente propuesta de curso-taller de formación docente parte del establecimiento de una serie de actividades que pretenden detonar la reflexión sobre la práctica del docente mismo, es decir, se fundamenta en

el concepto de practicante reflexivo (Perrenoud 2007) definido como un profesional que reflexiona en la acción, reflexiona sobre la acción y sobre la reflexión en la acción de manera permanente, para identificar su sistema de acción y en caso de ser necesario modificarlo, asumiendo un sentido de autonomía y responsabilidad ética.

En el ámbito de la práctica docente, implica reconocer la complejidad del medio en el cual se desarrolla la intervención pedagógica y reconocer la necesidad de que el profesor analice permanentemente sus prácticas.

A continuación se presentan los objetivos del presente trabajo:

OBJETIVO GENERAL:

Diseñar una propuesta de formación y actualización docente desde la perspectiva del practicante reflexivo en educación preescolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Describir el estado de la educación preescolar en México.

Describir el estado de la formación para docentes en servicio en educación preescolar en México.

Analizar los modelos de formación docente en educación preescolar en México

Estructurar un marco de referencia de los principios de la formación docente desde una perspectiva reflexiva.

Para tal efecto se plantean cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta una línea de tiempo para dar cuenta del origen de la educación preescolar, su evolución y conformación como un nivel educativo, parte de la educación básica y con carácter de obligatoriedad en México, se presenta la definición del término *educación* y *educación preescolar* así como un recorrido por la historia de este nivel educativo en un plano internacional, latinoamericano y nacional para finalmente hacer una caracterización de los programas de estudio que se han aplicado en nuestro país de la década de los 80's hasta el *Programa de Estudio 2011*.

En el segundo capítulo se abordan dos términos fundamentales para el desarrollo del presente trabajo: Primero se conceptualiza el término formación y se hace una caracterización de los modelos, tendencias, perspectivas o tradiciones de formación docente en general y de formación de profesores de educación preescolar en México en particular.

Posteriormente se define el término práctica pedagógica y se analizan las diferentes dimensiones o aspectos que la configuran.

En el capítulo número tres se hace una caracterización del modelo de formación de la práctica docente reflexiva, sus antecedentes teóricos, fundamentos filosóficos y pedagógicos así como las implicaciones de su aplicación dentro del ámbito de la formación de profesores.

En el capítulo cuatro se hace una exposición detallada de la propuesta de curso-taller de formación para docentes en servicio de educación preescolar, su justificación, fundamentos teóricos y metodológicos, así como su estructura.

Finalmente, en las conclusiones se hace un balance sobre la situación de la formación permanente de docentes de educación preescolar desde la perspectiva de las instancias oficiales en el contexto actual, destacando la importancia de incorporar ejercicios de formación desde una perspectiva reflexiva que implica necesariamente que el profesor asuma y sea consciente de su posición ideológica y de la importancia de su acción en el logro de la transformación de las prácticas pedagógicas en el aula para elevar la calidad de la educación.

CAPITULO 1. MARCO GENERAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR.

El propósito del presente capítulo es presentar una línea de tiempo que dé cuenta del origen de la educación preescolar, su evolución y conformación como un nivel educativo, parte de la educación básica y con carácter de obligatoriedad en México.

En primer lugar se presenta la definición del término *educación* y *educación preescolar*, posteriormente se hace un recorrido por la historia de este nivel educativo en un plano internacional, latinoamericano y nacional para finalmente hacer una caracterización de los programas de estudio que se han aplicado en nuestro país de la década de los 80's hasta llegar al actualmente vigente *Programa de Estudio 2011*.

1. Definición de Educación.

A lo largo de la historia el término educación ha sido definido de muy diversas maneras, por ejemplo:

“La educación tiene por misión desarrollar en el educando los estados físicos, intelectuales y mentales que exigen de él la sociedad política y el medio social al que está destinado”

Emilio Durkheim (1858-1917)

“La educación es el perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas”

García Hoz (1911-1998)

“La educación es el desenvolvimiento de toda perfección que el hombre lleva en su naturaleza”

Immanuel Kant (1724-1804)

“Educar es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son capaces”

Platón (427-347 a. C)

“La educación consiste en dirigir los sentimientos de placer y de dolor hacia el orden ético”

Aristóteles (384-322 a. C)

“La educación no crea al hombre, le ayuda a crearse a sí mismo”

Maurice Debbese (1903-1998)

“La educación es el arte de construir, edificar y dar las formas necesarias”
Herbart (1776-1841)

“Educación es evolución, racionalmente conducida, de las facultades específicas del hombre”
Rufino Blanco (1861-1936)

De ello se desprende que el término educación puede tener varios significados según el contexto y amplitud de su definición.

Desde un punto de vista coloquial el término educación se relaciona con las ideas de urbanidad, de buenas costumbres y modales considerados correctas o deseables por la sociedad en la que los individuos se desenvuelven. En otro sentido, educación se emplea para designar el cúmulo de conocimientos adquiridos.

Etimológicamente el término educación proviene morfológica y fonéticamente del vocablo *educare* (conducir, orientar, guiar) y semánticamente proviene de *educere* (hacer salir, extraer, dar a luz). A partir de esto, el concepto de educación puede tener dos significados, el primero que alude a la conducción por parte del otro y el segundo, de extraer o sacar lo que el individuo ya tiene en potencia. Aunque aparentemente puede parecer contradictorio, ambos significados son complementarios, es decir, la educación se realiza por la influencia del exterior con la ayuda de los demás y a partir de la capacidad individual de cada individuo. Según esto el grado de educación dependerá tanto de la influencia del medio como de la capacidad de cada individuo para ser educado.

Otro aspecto que no puede pasarse por alto en la acción educativa, es el hecho de que no siempre es de carácter intencional y sistemática, que es la típica institución educativa. Hay momentos en que la educación se lleva a cabo de manera espontánea, sin ninguna intención formativa o educativa por parte de quien la recibe o de quien ejerce algún tipo de influencia. Esta educación sería de tipo informal, que se recibe del entorno en situaciones cotidianas, bien sea por los medios de comunicación, por la relación con su grupo de iguales o por los adultos.

La educación es un proceso que dura toda la vida y por lo tanto se atiende de distinta manera, dependiendo de los aspectos que se pretenda favorecer de acuerdo a la etapa en que se encuentre el sujeto. Por ejemplo, en la primera infancia es común que la atención se limite al plano biológico de la persona con cuidados de higiene y alimentación. En

otros momentos se puede perseguir la consecución de hábitos (adiestramiento) y finalmente se centra la atención en el plano intelectual (instrucción) donde la relación entre el educador y el educando está supeditada al contenido, por ello la instrucción es una transmisión de conocimientos.

En este sentido es importante mencionar que educación no es sinónimo de instrucción, adiestramiento o capacitación, su significado es más amplio ya que ha de atender al desarrollo de todas las facetas del individuo.

El término educación alude a un proceso que dura toda la vida, que nos conduce a la formación completa como individuos, por medio del desarrollo de las capacidades individuales y la influencia del medio exterior, ya sea de manera intencionada o no.

A partir de esto, resulta pertinente definir el término Educación Preescolar.

1.1. Definición de Educación Preescolar.

El término educación preescolar fue establecido en el año 1939 por la Oficina Internacional de Educación (OIE) de Ginebra, que en una de sus conferencias Internacionales de Instrucción Pública lo utilizó para designar a la educación que se brinda a los niños más pequeños y en edad escolar¹⁰.

Aún hoy en día existe ambigüedad en cuanto a la definición del término pues para algunos representa un periodo de preparación para la escuela primaria y para otros es un periodo que debe ayudar al niño en su proceso de maduración y a desarrollar sus capacidades individuales, intelectuales y sociales.

Es importante mencionar que actualmente existe un gran interés por este nivel educativo, a partir de la influencia de organismos internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura), UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe), OEA (Organización de los Estados Americanos) Y OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) que desde

1. Gallegos Guerrero, María Margarita (2005) *Los nuevos escenarios educativos: volver a pensar la educación preescolar*. Tesis Maestría en pedagogía México: UPN Ajusco p. 25

mediados del siglo pasado han llevado a cabo una serie de investigaciones sobre desarrollo y educación infantil y han realizado importantes pronunciamientos sobre los derechos de los niños, hechos que han sido incorporados a las políticas públicas de los gobiernos.

De acuerdo con dichos estudios científicos, los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo de la inteligencia y la personalidad, ya que durante esta etapa se desarrollan la mayor parte de las células cerebrales y las conexiones neuronales.

También dichas investigaciones han puesto de manifiesto la enorme importancia de factores como la salud, la nutrición, los tipos de interacción social y las oportunidades de aprendizaje que se le presentan al niño para un adecuado desenvolvimiento cerebral, así como la relevancia de éstos para aumentar el potencial de aprendizaje.

Para definir Educación Preescolar es necesario referirse el término educación infantil, que designa al proceso de educar a los individuos más pequeños dentro de una sociedad; se considera que la primera institución encargada de esto es la familia, pero a partir de que los estados legitimaron y asumieron la responsabilidad de educar a todos los individuos, este proceso se divide en dos etapas: de los 0 a los 3 años se le conoce como educación inicial o maternal y de los 3 a los 6 ó 7 años se conoce como educación preescolar.

La educación Preescolar se define como una etapa de formación que actualmente se encuentra en un periodo de evaluación y reformulación en México, pues a partir del establecimiento de la obligatoriedad, el 12 de noviembre de 2002, inició un proceso de reformas en cuanto a los planes y programas de estudio, así como el inicio de un periodo de profesionalización de las y los docentes.

A continuación se presenta un breve recorrido por la historia de la conformación de este nivel educativo a nivel internacional, latinoamericano y nacional.

1.2. Historia de la Educación Preescolar.

Las primeras instituciones de educación preescolar que surgieron en el mundo aparecen como respuesta social al abandono de muchos niños pequeños.

Las causas de dicho abandono se encuentran directamente relacionadas con el contexto de la tardía revolución industrial que determinó una serie de cambios sociales relacionados con la modificación en los modos de producción y cómo esto afectó a las familias numerosas, exacerbando su condición de pobreza y la consecuente incorporación de la mujer y los niños en el trabajo fabril.

En las tradicionales sociedades de campesinos y artesanos los niños crecían en casa acompañados de sus familias, en contacto directo con la naturaleza y las costumbres y tradiciones de su grupo social, mientras que en la sociedad industrial los niños más pequeños se quedaban solos mucho tiempo, debido al gran número de horas que se empleaban para el trabajo fuera de casa.

Así nace la necesidad del establecimiento de las instituciones preescolares que a lo largo de la historia han tenido diversos nombres como casa de cuna, asilos, salas de custodia, *le case deibambini* en Italia, casa de asilo o escuelas maternas en Francia, hogares sustitutos, guarderías infantiles, escuela infantil, jardín de infancia, jardín infantil, jardín maternal, parvulario, kindergarten, kinder, jardines de niños, etc.

Entre los países pioneros se encuentra Francia que después de la revolución pugnaba por una educación universal y gratuita y donde el pastor Oberlín en 1771 inició con sus *écoles á tricoter* o escuelas de punto, donde los niños eran recogidos con el fin de poder recibir cuidados y una primera educación¹¹.

En 1801 la filantrópica Madame de Pastoret crea la *Salle d'hospitale*, o aula de hospitalidad que comenzó a funcionar más con fines de guardería.

El motivo principal de estas instituciones era de índole caritativa, posteriormente esa idea de caridad fue sustituida por la de servicio social con las ideas del reformador social Robert Owen (1771-1858) quien se considera el fundador de la primera escuela de educación preescolar en 1816 en New Lanark, Escocia, con fines sociales y donde se dedicaban al cuidado y a cubrir las necesidades básicas como comida, casa y abrigo

¹¹Ibídem p. 15

para niños pequeños, sin un propósito ni un enfoque pedagógico definido¹².

En 1830 se creó la Sociedad de Escuelas Infantiles de Gran Bretaña y sus colonias y empezaron a formar profesores.

A España llegaron ecos de las experiencias británicas a través de Pablo Montesinos (1781-1849) quien tras regresar a su país en 1833 puso en práctica lo aprendido, en 1839 creó la primera escuela de párvulos Juan Bautista Virio, en 1839 fue fundada la primera escuela normal dirigida por el mismo Montesinos y en 1840 elabora un manual para maestros de párvulos con ciertos rudimentos de especialización¹³.

Hasta aquí las instituciones creadas como consecuencia de la revolución industrial se encontraban entre lo asistencial y lo educativo, hasta que en 1837 Federico Froebel, filósofo y educador alemán fundó la primera institución preescolar con fines educativos, con el nombre de *Kleinkinderbechaltungsstalt*, que en 1840 se tradujo en kindergarten o jardín de niños y de ahí se propagó en toda Alemania, en 1851 a Inglaterra, en 1856 a Estados Unidos y de allí a casi todo el mundo.

Federico Froebel creó un método educativo siguiendo pautas rousseauianas y pestalozzianas donde el juego era considerado el elemento fundamental del proceso educativo en esta etapa de la vida y las maestras eran conceptualizadas como expertas jardineras encargadas de cuidar y cultivar a los niños como si fueran plantas humanas (de allí el nombre).

Los supuestos metodológicos del kindergarten de Froebel pueden resumirse de la siguiente manera¹⁴:

- Puerocentrismo: Colocar al niño en el centro del proceso educativo permitiéndole un desenvolvimiento libre.
- Unidad: la energía del niño surge de su interior de una forma unitaria, por lo que la educación debe concebirse y organizarse como un proceso global e integral.
- Autoeducación: Para Froebel la actividad espontanea del niño es esencial para el proceso educativo, por ello la coacción y el autoritarismo son incompatibles con la educación infantil.

¹²Carranza Guerrero C. y Díaz Santos V. (2004) *Modelos curriculares de la educación preescolar: Un análisis comparativo*. Tesis de licenciatura en psicología educativa. México: UPN

¹³Gallegos Guerrero Op.cit. p. 18

¹⁴Yaglis, Dimitrios (2000) *Federico Froebel*. México: Trillas p. 79

- Respeto a la individualidad: El niño debe ser respetado y considerado como un ser en desarrollo, por lo tanto, la educación debe ocurrir en un ambiente de libertad y espontaneidad, sin embargo los padres y maestros deben conducir al niño a desear conductas positivas y a reprobar comportamientos inadecuados.
- Se aprende jugando: Para Froebel es importante aprovechar la tendencia espontánea del niño a jugar, por lo que las actividades deben caracterizarse por tener un matiz lúdico-didáctico.
- Importancia de la naturaleza: Es importante el contacto del niño con la naturaleza pues ésta ofrece más posibilidades de obtener sensaciones y percepciones que si se le deja enclaustrado entre las cuatro paredes de un salón.

El kindergarten de mediados del siglo XIX será la institución preescolar de referencia universal y modelo obligado de acción con influjo más teórico que práctico.

En Francia en 1847 se fundó un centro de formación de maestras o animadoras de nuevos establecimientos y la primera directora fue María Pope Carpentier (1815-1878) muy influida por las ideas de Federico Froebel.

En 1870 en Inglaterra se estableció la escolaridad obligatoria a partir de los 8 años y en 1881 se abolieron en Francia las escuelas de asilo y fueron reemplazadas por la escuela maternal (*école maternelle*), así poco a poco la educación preescolar se fue alejando de los principios froebelianos hasta asimilarse más a una educación primaria¹⁵.

A principios del siglo XX se da un clima de apertura a la educación de los más pequeños por parte de los gobiernos, siendo los postulados de la escuela nueva los encargados de una profunda renovación al promover un cambio de mentalidad con una tendencia a la temprana escolarización como medio para favorecer la igualdad de oportunidades en materia educativa.

Entre las figuras del movimiento renovador se encuentra María Montessori (1870-1952), Milan Gaspere Mariotti (1853-1977), Rosa y Carolina Agazzi (1860-1951), Ovidio Decroly (1871-1940) y Celestine Freinet (1896-1966).

Gracias a las aportaciones de todos estos educadores se ve un gran incremento y variedad en las orientaciones, considerándose una época de oro hasta entonces desconocida. En el ámbito de la educación preescolar

¹⁵Gallegos Guerrero Op. cit. p. 22

se considera que tuvieron una gran influencia especialmente las ideas de María Montessori y Ovidio Decroly.

En 1907 María Montessori fundó en Roma la casa *deibambini*, basada según su método organizado a partir de la aplicación a niños normales de sus experiencias y resultados obtenidos en trabajos e investigaciones con niños con deficiencias socioeconómicas.

Entre sus ideas más importantes se encuentran las siguientes¹⁶:

- Puerocentrismo: Considera el niño como un ser particular diferente a los adultos, dotado de un gran potencial y con necesidad de recibir cariño.
- Respeto a la libertad y espontaneidad del niño: Pide que se respete la libertad del niño permitiéndole cualquier actividad o manifestación que tenga un fin útil y se opone a la idea de cualquier tipo de presión por parte del adulto con el pretexto de educarlo, ya que cada niño aprende a su propio ritmo.
- Actividad: Para Montessori el niño es esencialmente activo y es a través de su actividad que la inteligencia aprende los objetos del mundo exterior. La actividad es el factor que liga al niño con el mundo.
- Ambiente: Es necesario neutralizar cualquier obstáculo que impida el desarrollo adecuado del niño, de ahí la importancia de un adecuado ambiente escolar.
- El material: Representa uno de los aspectos más importantes pues considera que al estar dispuesto de manera armónica en cuanto a color, brillo y forma, al propiciar la actividad del niño y hacer posible el autocontrol en la ejecución de los ejercicios se logra la educación de los sentidos y de la inteligencia.
- La maestra: Es ella quien pone al niño en relación con el material y dirige las actividades para lograr el desarrollo.

El *L'ècole De'Lernmitige* de Decroly se basa en tres conceptos básicos: Ubicar al niño en un ambiente adecuado, adaptar los fines u objetivos a las capacidades físicas y mentales de cada niño y estimular las actividades necesarias para procurar una buena adaptación del niño a los ambientes en los que deberá desenvolverse fuera de la escuela.

Con base en ello, Decroly formula dos principios vigentes hasta el día de hoy¹⁷:

¹⁶Yaglis, Dimitrios. (2000) *Montessori*. México: Trillas p. 107

¹⁷ Mane Bess, Jean. *Decroly*. México: Trillas p. 79

1. Principio de globalización: El pensamiento del niño no es analítico sino sintético, es decir, el niño percibe el todo antes que las partes, así al enseñarle algún objeto no va a ver a las partes o cualidades sino al objeto en general para después pasar al análisis de las partes.
2. Principio de interés: El interés del niño surge de sus necesidades, por lo tanto si se logra descubrir esas necesidades vitales se conseguirá crear espontáneamente ese interés y con ello la tendencia a conocer. El conocimiento se adquirirá a través de un proceso cognoscitivo global propio de la edad.

Estas ideas repercutirán en la organización de la enseñanza preescolar al delimitar un programa en donde se trata de reunir las materias dispersas agrupándolas en centros de interés con el objetivo de vincularlas coherentemente.

En este mismo sentido los contenidos deben estar relacionados con las necesidades básicas del niño y con su ambiente, centrado en él mismo y su familia, la escuela, la sociedad, los animales y las plantas.

Decroly propone organizar la enseñanza desarrollando un curso a partir de un solo centro de interés articulando cada tema por lo menos durante un mes en función del centro de interés elegido.

Este planteamiento globalizado de la enseñanza aún tiene vigencia, especialmente en la educación de niños pequeños.

1.2.1. Historia de la Educación Preescolar en América Latina.

En América Latina la educación preescolar ha tenido un desarrollo más bien lento y tardío iniciando en Argentina en 1884 y Costa Rica en 1867 al decretar leyes de educación con alusiones a los Jardines de Infancia froebelianos traídos al continente por influjos norteamericanos¹⁸.

Fue hacia el inicio del siglo XX que se encuentran intentos institucionales en zonas urbanas principalmente impulsados por asociaciones privadas y religiosas femeninas.

Mientras que en el viejo mundo la educación preescolar surge como un intento para cuidar a los niños más desfavorecidos y con un carácter caritativo y asistencial, en América Latina surge para atender a los niños de las clases más favorecidas en la medida que no había existido un interés

¹⁸Gallegos Guerrero Op. cit. p. 25

por parte de los gobiernos para atender a los niños de menor edad en su necesidad de recibir educación.

La expansión de la educación preescolar en América Latina se debe fundamentalmente a la acción de Organismos Internacionales como la Oficina Internacional de Educación (OIE) de Ginebra, que en 1939 dedicaría a la educación preescolar una de sus conferencias Internacionales de Instrucción Pública y establecería el término “Educación Preescolar” para designar la educación que se brinda a los niños más pequeños.

El estallido de la segunda guerra mundial impidió que ese documento tuviera eco y fue hasta el fin de ésta que se reiniciaría su difusión y fue en 1948 cuando se fundó la OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar) dándose la estabilización del concepto preescolar¹⁹.

Hacia la segunda mitad del siglo XX aparecen las grandes teorías y prácticas psicopedagógicas sobre la primera infancia con autores como María Montessori y Ovidio Decroly en pedagogía, H. Wallon y J. Piaget en psicología, que establecen con rigor metodológico las teorías sobre la educación de la primera infancia y poco a poco se sumarían los avances de otras ciencias como la medicina, neurología, biología y sociología que han repercutido en mayor rigor y calidad en las propuesta educativas, al menos en un nivel discursivo, mientras que en la práctica su repercusión ha sido más bien lenta.

A continuación se describe cómo fue el surgimiento de la institucionalización de la educación de los niños pequeños en México.

1.2.2. Historia de la Educación Preescolar en México.

El inicio de la atención educativa de los menores de 6 años en México surge durante la primera mitad del siglo XIX y su historia se perfila en función de periodos definidos por el nivel de socialización, cobertura y concepto de este nivel educativo.

La educación preescolar en México surge con el propósito de atender a los niños de contextos urbanos y bajo la idea de ser un nivel educativo de menor importancia, por la creencia de que los niños asisten al “kínder” sólo para jugar y entretenerse, reservando la idea del aprendizaje a partir de su ingreso a la educación primaria.

¹⁹ Ídem.

Aunado a esto, en México la Educación Preescolar es un nivel que históricamente ha sido objeto de intereses políticos, dejado a cargo de diferentes dependencias gubernamentales y a través de programas de estudio y reformas en función de las ideas del gobernante en turno.

Esta situación se observa de manera clara durante la primera mitad del siglo XX, donde el sentido y la responsabilidad de este nivel educativo oscila entre organismos de corte asistencialista como la secretaria de Salud, el Departamento de Asistencia Social Infantil (durante la presidencia de Lázaro Cárdenas), el Ministerio de Gobernación hasta formar parte de la Secretaría de Educación Pública.

En este sentido es importante mencionar el papel central que tomaron un grupo de mujeres educadoras que se encargaron de delinear y luchar por el establecimiento de instituciones de educación para los niños más pequeños, entre las que se encuentran Estefanía Castañeda, Bertha Von Glumer, Josefina y Carmen Ramos y Rosaura Zapata.

El primer antecedente oficial de la Educación Preescolar en México data del 7 de enero de 1881, denominado escuela de Párvulos a cargo del profesor Enrique Laubscher, que siguiendo la tendencia mundial, también se instituyó bajo el método de Federico Froebel, modelo que se utilizó durante el periodo porfirista²⁰.

En 1903 el encargado de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, Justino Fernández presentó un proyecto de organización para las escuelas de párvulos luego de haber sido comisionado para observar la organización del kindergarten de Estados Unidos²¹.

Este primer proyecto de nivel preescolar adaptaba el curso de kindergarten del Bronx en Nueva York y se discutió y aprobó en el congreso superior de educación poniéndose en práctica en 1 de julio de 1903 en la Escuela de Párvulos No. 1 bajo la dirección de la profesora Estefanía Castañeda y que después se llamaría Escuela de Párvulos No. 1 Federico Froebel. En enero de 1904 se crea la escuela de párvulos no. 2 Enrique Pestalozzi en la Colonia San Rafael fundado por Rosaura Zapata.

Para el 31 de enero de 1907 existían 4 kindergarten y en lugar de números se utilizaron los nombres de algunos grandes pedagogos como Froebel, Enrique Pestalozzi, Enrique C. Rebsamen y Herbart Spencer.

²⁰ *Ibídem* p. 36

²¹ *Ídem*

Para 1908 los centros a cargo del Ministerio de Gobernación eran 7 en Zacatecas, 2 en Sinaloa, 5 en el D.F y 1 en Tamaulipas.

En 1909 el equipo formado por Bertha Von Glumer, Rosaura Zapata, Josefina y Carmen Ramos formula el primer programa del kindergarten que de acuerdo con Larroyo (1976) incluía los siguientes puntos:

1. Juegos gimnásticos para cultivar las cualidades físicas de los párvulos.
2. Dones o juguetes rigurosamente graduados
3. Labores manuales como un medio para ejercitar los sentidos, la mano, la inteligencia del niño y dotarlo de conocimiento.
4. Prácticas para satisfacer las necesidades intelectuales y morales de los niños.
5. Cantos cuyo fin era amenizar los trabajos, facilitar la disciplina y contribuir a perfeccionar el sentido estético²².

En 1912 egresa el primer grupo de maestras del curso elaborado por Bertha Von Glumer, quien tras recibir una beca para estudiar en Estado Unidos se encargaría de la capacitación dentro de la escuela normal primaria para maestras, después llamada normal para señoritas.

El 3 de junio de 1921 Estefanía Castañeda realiza la primera petición para gestionar ante la cámara legislativa la obligatoriedad de la educación preescolar, a pesar de la negativa, en febrero de 1922 aparece el primer reglamento interno para el kindergarten dentro del boletín de la SEP²³.

En este se incluye el programa de trabajo con las ideas generales que fundamentaban el significado y función de dichas instituciones conceptualizando a las maestras como jardineras madres de grupo.

En 1925 la profesora Ernestina Latour presentó un informe sobre el kindergarten solicitando la creación de un departamento de kinder. Josefina y Carmen Ramos junto con Estefanía Castañeda elaboraron un informe sobre el grado de desarrollo de la educación preescolar así como los objetivos que se pretende alcanzar en los niños pequeños.

²²Larroyo, Francisco. (1976) *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa. p. 361.

²³ Gallegos Guerrero Op. cit. p. 38

Como resultado de ambos documentos en 1928 el kindergarten se incorpora a la estructura de la SEP bajo el nombre de inspección técnica con Rosaura Zapata como la primera inspectora, teniendo como objetivos la integración de los estados y la capacidad de darle un toque nacionalista, por lo se acepta la denominación de Jardín de Niños eliminando el uso de vocablos extranjeros.

Para 1931 existían 60 jardines en D.F., se cambia el nombre de Inspección General de Jardines de Niños por el de Dirección General.

Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940) los jardines de niños se ciñen también a los cambios de la educación socialista en su aspecto técnico y sus actividades escolares y sociales emprendiéndose una revisión para modificar su contenido.

En 1937 el presidente Lázaro Cárdenas decretó que los jardines de niños pasarían de la SEP al Departamento de Asistencia Social Infantil y en 1939 se pide su reincorporación a la SEP argumentando el carácter educativo y fundamental para el desarrollo de los niños y se pide crear nuevos establecimientos para atender a los hijos de los trabajadores.

En 1942, durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) los jardines de niños se incorporan nuevamente a la SEP y se crea el Departamento General de Educación Preescolar con Rosaura Zapata al frente y con el propósito de dar a conocer de manera precisa el papel que desempeña el jardín de niños dentro de la política educativa enfatizando la diferencia entre éste y las primarias.

Ese mismo año se crea un nuevo programa basado nuevamente en los postulados de Froebel con el objetivo de desarrollar tres aspectos de la vida de los niños: la salud, la recreación y la educación para favorecer el desenvolvimiento integral del niño y su incorporación social mediante actividades al aire libre, de aseo de útiles y mobiliario, formación de hábitos de higiene, actividades musicales y de teatro, educación cívica y visitas a la comunidad.

En este programa se conceptualiza el jardín de niños como el eslabón entre la casa y la escuela primaria y a pesar de no ser considerada una escuela en el sentido tradicional se reconoce como una institución educativa, primer peldaño del sistema educativo general²⁴.

²⁴ Ibídem p. 41

Dos años más tarde, en 1944, ese programa se modifica para orientarlo hacia actividades en torno a la salud física, mental y emocional del niño, el hogar, la vida doméstica, el mundo natural, las formas de trabajo económicamente provechoso, la vida comunal, la recreación y la vida social y cívica adoptando por primera vez los principios de globalización y el interés del niño de Decroly.

En 1949 bajo el sexenio de Miguel Alemán (1946-1952) la SEP ordena una revisión para vincular la educación preescolar con la primaria al definir a la primera como una educación preparatoria para la segunda, se modifica el programa pero se mantiene la fundamentación teórica de la teoría de Decroly.

Durante el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) se reforma el programa existente y el nuevo se enfoca a satisfacer los intereses del niño, a dar educación cívica, fomentar el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad, independencia y justicia.

En 1955 la profesora Zoraida Pineda Campuzano da a conocer un informe sobre el estado de la educación preescolar enfatizando la existencia de una gran diversidad de prácticas en cuanto a los contenidos y técnicas empleadas en los diferentes grados del jardín de niños, por lo que no existían las condiciones para considerarse como un nivel de preparación para la primaria.

En lugar de ello se propone que el jardín de niños se enfoque a responder a los intereses biopsíquicos del alumno de acuerdo a su etapa de desarrollo, por lo que se realiza una nueva reforma que sustituye a la anterior y entran en vigencia las llamadas "Guías didácticas" como instrumentos de organización técnica y metodológica que a la vez permitiría orientar las prácticas con miras a la uniformidad de las mismas²⁵.

En esa época se consideraba que el niño debía ser educado independientemente de si fuera a ir o no a la primaria y de esa época data la negativa de enseñar a leer, escribir y las operaciones numéricas básicas, postura que se mantiene hasta hoy en día.

Las guías tenían un aspecto técnico en base a unidades de acción y centros de interés con temas mensuales y contenían información orientadora, unidades básicas divididas por grados respetando el interés del niño e intentaban establecer un vínculo entre el jardín y la comunidad.

²⁵ *Ibíd*em p. 42

Se consideraban unidades de acción porque se desarrollaban en base a fenómenos y personas del contexto social y natural de la comunidad a la que el niño pertenecía y se consideraban las características, necesidades e intereses de los niños.

Su propósito era situar al niño en la realidad apoyándose de situaciones concretas y objetivas para facilitar la comprensión del contexto tanto social como natural para incorporarlo paulatinamente a las acciones propias de la vida cotidiana.

Pedagógicamente hablando se fundamentaban en los centros de interés pero marcando a la educadora líneas de acción (actividades) a seguir para desarrollar los temas y evitar la dispersión y la rutina. Por primera vez se fundamenta en una psicología incipiente.

Las guías se imprimían de manera mensual por la Dirección General de Educación Preescolar (DGEP) en todo el país y se utilizaron hasta la década de los 70, ya que durante la presidencia de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se implementó un nuevo programa pero a partir de 1976 nuevamente se usaron para orientar el trabajo de las docentes.

Hasta 1979 este nivel educativo tuvo un crecimiento lento, pues no existía una fundamentación teórica que le permitiera ser considerado como prioridad para la asignación de recursos gubernamentales.

Entre 1976 y 1979 se presentó un nuevo programa, que por primera vez establecía una serie de objetivos de enseñanza así como un enfoque basado en la psicología conductista y los estudios de madurez infantil de Arnold Gesell. En él se plantea el uso de la técnica de observación de la educadora al niño para evaluar sus conductas y de ahí organizar su trabajo.

A partir de este momento inicia el periodo de mayor desarrollo de la educación preescolar, pues gradualmente se fueron incorporando una serie de aportaciones teóricas y metodológicas provenientes de diferentes campos disciplinarios, que poco a poco fueron contribuyendo a un cambio de conceptualización de la educación de los niños pequeños, hasta llegar a ser considerada, al menos en el discurso, una etapa fundamental para el logro de los objetivos de la educación en general.

En 1992 la educación preescolar fue incluida en la educación básica y 10 años más tarde se estableció la obligatoriedad de este nivel educativo. Actualmente nos encontramos en una etapa decisiva para su

fortalecimiento, en una lucha por lograr que deje de ser un periodo de escolarización reservado para los medios urbanos más favorecidos y por la profesionalización de las y los docentes, que permita dejar atrás las prácticas pedagógicas que contribuyen poco a desarrollar las potencialidades de los niños y niñas.

A continuación se presentan los programas de educación preescolar que han existido en México a partir de la década de los 80 del siglo pasado y hasta la actualidad.

Se incluye este periodo de tiempo debido a que es a partir de esta fecha que los programas de estudios empiezan a incorporar en su diseño una serie de elementos como actividades de aprendizaje y objetivos en función a una determinada fundamentación teórica, principalmente proveniente de la psicología.

De acuerdo con Posner (2004) los programas de estudio “incluyen las metas y justificaciones del curso, los temas cubiertos, los recursos utilizados, las tareas asignadas y las estrategias de evaluación recomendadas. El programa de estudio representa el plan para un curso, con elementos de los fines y medios del curso”²⁶.

Estos elementos comienzan a configurarse en los programas de educación preescolar a partir del programa de 1981 y 1992 para incluirse en su totalidad en los programas de Educación Preescolar 2004 y Programa de Estudio 2011 como a continuación se describe.

1.3. Los programas de Educación Preescolar en México.

Tradicionalmente la educación ha sido vista como la panacea para solucionar muchos problemas sociales, se le considera como una salida de mayor expansión y solidez en la medida en que implica no sólo transmisión de conocimientos sino también de valores.

A lo largo de la historia la sociedad y el Estado han establecido las características que ésta ha de tener, de acuerdo a determinados intereses en los diferentes contextos (social, cultural, económico y político) dictando los principios que la han de definir, así como la participación de los actores involucrados, a través de las políticas públicas como instrumentos de operación que “sirven para transformar la estructura de un problema

²⁶Posner, G. (2004) *Análisis del currículo*. México: Mc Graw Hill p. 7

focalizado mediante el diseño y aplicación de fórmulas que basadas en resultados, eleven la eficacia de las instituciones, la eficiencia en el manejo de los recursos, la toma de decisiones y acciones de los políticos"²⁷.

De las políticas públicas se deriva la política educativa definida por Solís (2004) como "corpus de elementos que se estructuran objetiva y racionalmente a un referente empírico el cual es tratado bajo un análisis que pretende y desea resolver un problema definido por expertos"²⁸.

La política educativa es definida por Latapi Sarre (2004) en dos sentidos: la política educativa que procede del Estado establecida en la Constitución y la Ley General de Educación y la gubernamental que se define en función del gobierno en turno, a través de proyectos o programas cuya concreción se visualiza en el establecimiento del currículo.

Cesar Coll (1987) define al currículo como "un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas"²⁹.

El currículo representa un proyecto cultural de contenido organizado que se realiza en un marco institucional y sintetiza posiciones filosóficas, científicas, sociales, económicas y políticas a través del establecimiento de objetivos, contenidos y actividades a desarrollar en un periodo o curso.

Los siguientes programas de estudio de educación preescolar en su momento han surgido con carácter de políticas educativas gubernamentales, es decir, de acuerdo a la visión del gobernante en turno, su concepto de educación y del deber ser educativo.

1.3.1. El programa de 1981.

En 1981, durante la presidencia de José López Portillo (1976-1982) aparece un programa de estudios con fundamentos teóricos provenientes de diferentes disciplinas en relación a la construcción del conocimiento del niño, el papel de la educadora y las características del conocimiento infantil.

²⁷Solís Palacios, Patricia (2006) *La reforma de la educación preescolar: La política curricular del Programa de Educación Preescolar 2004*. Tesis maestría en desarrollo educativo. México: UPN Unidad Ajusco. p. 28

²⁸Ibídem p. 25

²⁹Coll, Cesar (1987) *Psicología y curriculum*. México: Paidós. p. 21

En él se considera a la educación preescolar como flexible y vanguardista al estar centrada en los niños y no en los contenidos.

La planeación se vincula con elementos curriculares nacionales y las características de la comunidad y la escuela donde el niño participa.

Se basa en la teoría psicogenética de Jean Piaget e incluye una metodología que toma en cuenta los factores inherentes al desarrollo del proceso educativo del niño retomando los siguientes ejes de desarrollo: afectivo, función simbólica, pre operaciones lógico-matemáticas y la construcción de operaciones infra lógicas (estructura espacial y de tiempo).

La evaluación se considera como transversal al ir de un nivel de menor a mayor complejidad y permanente al basarse en la observación cotidiana de lo que el niño hace en función de los ejes de desarrollo, además establece la necesidad de una relación continua entre padres educadoras y el jardín como institución escolar.

Este programa se considera flexible al permitir a la educadora poner en práctica diferentes alternativas pedagógicas pero en la realidad se estructuró bajo un núcleo temático denominado "*El niño y su entorno*" y de allí se derivaron diez unidades temáticas construidas para que a partir de ellas el niño construyera sus propios aprendizajes.

1.3.2. El programa de 1992.

El 18 de mayo de 1992, durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se firma el documento llamado Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) como un instrumento de la política educativa cuyo propósito era combatir el rezago, ausentismo escolar y cubrir la demanda de educación en todas las entidades federativas.

A raíz de este acuerdo todos los esfuerzos se centraron en el fortalecimiento de la educación primaria, pero en el ámbito de la educación preescolar se logró que por primera vez se incluyera a ésta como parte de la educación básica.

En ese mismo año oficialmente entra en vigor el Programa de Educación Preescolar (PEP 92) que en la práctica se utilizaba desde antes.

En el PEP 1992 que define el desarrollo infantil como un proceso integral en el que la efectividad, motricidad y los aspectos cognoscitivos y sociales están interrelacionados.

Se basa en una pedagogía operatoria donde el niño es el autor de sus propios aprendizajes a través de las actividades de ensayo y descubrimiento.

Retoma los postulados teóricos de Piaget y se fundamenta en los procesos de desarrollo cognitivo del niño, por lo que el curriculum se establece en base a una orientación cognoscitiva, partiendo de las características y condiciones del niño en esta edad.

Metodológicamente hablando recupera los postulados teóricos de Decroly al establecer una perspectiva totalizadora, atendiendo al principio globalizador mediante el método de proyectos, que surgen a partir de las experiencias del niño y se desarrollan a través del juego y de actividades cooperativas.

El trabajo implica darle al niño la libertad para decidir un tema de acuerdo a sus intereses y bajo un acuerdo grupal. La maestra debe cuestionar, guiar, dirigir, orientar, inducir al niño en actividades de planeación y de toma de decisiones con el objetivo de que sea capaz de experimentar y crear sus propias hipótesis y a través de la acción, comprobarlas.

Este programa plantea como objetivo central que el niño sea capaz de buscar el conocimiento, pues el pensamiento surge de la acción y el aprendizaje se propicia cuando las acciones son resultado de su interés y elección.

El programa está acompañado de una serie de materiales impresos llamados *Bloques de juegos y actividades de sensibilidad y expresión artística, psicomotrices, la naturaleza, matemáticas y lenguaje*; estos materiales eran realizados y distribuidos por la SEP³⁰.

1.3.3. El programa de 2004.

Al iniciar el periodo presidencial de Vicente Fox Quesada (2000-2006) se establece el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE), documento que sustenta la política educativa del sistema desde la educación básica hasta la superior.

³⁰SEP (1992) *Programa de educación preescolar 1992*.

En una de sus líneas de acción hacia la educación básica, el PRONAE incluye a la educación preescolar en la conformación de la renovación curricular y pedagógica, pues puntualiza que de acuerdo a diversos informes y documentos difundidos por diferentes Organismos Internacionales, la propuesta vigente (PEP 1992) ha sido rebasado ya que no recoge los avances que sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños pequeños se han alcanzado en la investigación en el mundo, además que no existe precisión curricular y las practicas más difundidas parecen tener un escaso efecto formativo³¹.

Con base en este diagnóstico, se oficializa el proceso de reforma a la educación preescolar implementando cuatro líneas de acción:

1. Renovación del programa de educación preescolar
2. Transformación de la gestión escolar.
3. Actualización del personal docente y directivo
4. Producción y distribución de materiales educativos

En el año 2001 se propone una serie de acciones de política gubernamental plasmados en los planes nacionales de Educación y de Salud para el sexenio 2001-2006, en los que se plantea el reto de unir ambos sectores para asumir el compromiso de atender íntegramente las necesidades de la primera infancia (0-5 años).

Se crea el Proyecto Intersectorial para la determinación de los indicadores de Bienestar de la Primera Infancia en México (SEP, SSA, SNDIF, UNAM, UNICEF, UNESCO, 2001), mediante el cual se reconocen los estudios de especialistas en educación infantil sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo de los más pequeños reconociendo la importancia de la escolarización a edad temprana.

El 12 de noviembre de 2002 se promulga el decreto de reforma a los artículos 3º y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que establece la obligatoriedad de la educación preescolar para entrar en vigor a partir del ciclo escolar 2004-2005 para tercero de preescolar, 2005-2006 para niños de segundo grado y 2008-2009 para niños de primer grado.

³¹ SEP *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (PRONAE) p. 16

Ese mismo año, durante los meses de noviembre y diciembre se realizaron una serie de reuniones de análisis e intercambio de ideas y opiniones sobre el estado y las características deseables de este nivel educativo llamados "Diálogos sobre educación preescolar 1", iniciando formalmente la Reforma a la Educación Preescolar.

La construcción del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004) se llevó a cabo entre 2002 y 2004, año en que se publicó e inició su aplicación a nivel nacional.

El programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04) es elaborado a partir de un diagnóstico realizado a través de la identificación de las prácticas y los problemas más frecuentemente percibidos en este subsistema, la revisión de todos los programas utilizados desde 1920 y el hasta entonces vigente PEP 1992, el análisis de los modelos aplicados en otros países en el nivel preescolar y la revisión de algunos planteamientos de las investigaciones recientes sobre el desarrollo y los aprendizajes infantiles³².

ESTRUCTURA GENERAL DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004

El PEP 2004 se fundamenta en tres postulados básicos:

- El aprendizaje infantil y la importancia de la educación preescolar: Se fundamenta en la teoría psicosocial de Vigotsky al considerar el aprendizaje y desarrollo en función de la interrelación de factores no sólo biológicos sino también factores sociales lo que constituye el abandono de la concepción psicogenética de Piaget.
- Los cambios sociales y los desafíos de la educación preescolar: Retoma el contexto en el que se inserta esta propuesta de formación destacando los procesos de globalización y las profundas transformaciones sociales y culturales (urbanización, cambios en la estructura familiar, pobreza y desigualdad, el influjo de los medios de comunicación masiva).
- El derecho a una educación de calidad: fundamentos legales. En este apartado se hace referencia a las modificaciones de los artículos 3º y 33 de la Constitución Política que establecen a la educación como un derecho fundamental, con carácter pluricultural y pluriétnico cuyo objetivo es promover la igualdad de oportunidades eliminando prácticas discriminatorias.

³²SEP (2004) *Programa de Educación Preescolar*. México. p. 5

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004:

- Es de carácter nacional, de observancia general en todos los planteles y las modalidades en que se imparte educación preescolar en el país, de sostenimiento público o privado.
- Establece 12 propósitos que definen en conjunto la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan los niños y las niñas que cursan este nivel de escolarización.
- Se organiza a partir de 50 competencias definidas como “conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”³³, organizadas a partir de 6 campos formativos: Desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del medio, expresión y apreciación artísticas y desarrollo físico y salud.
- Es de carácter abierto ya que es la educadora quien debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Igualmente, tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los alumnos y propiciar el logro de los aprendizajes.
- La evaluación: Se establece un modelo de evaluación formativa que consiste en comparar y valorar lo que los niños y niñas saben hacer y conocen respecto a su situación al inicio de un periodo de trabajo o una secuencia de actividades, en relación con las metas o propósitos establecidos por el programa, identificando los factores que influyen o afectan el aprendizaje, incluyendo la práctica docente y las condiciones de trabajo, con el objetivo de mejorar la acción educativa y no sólo juzgar al niño.

Con el propósito de realizar un seguimiento e identificar dificultades en la implementación del PEP 04, en 2004 y 2006 se realizaron los encuentros regionales denominados *Diálogos sobre educación preescolar II* y *III* respectivamente.

³³ Ídem

1.3.4. El programa de estudio 2011.

Al iniciar el periodo presidencial de Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 establece la implementación de Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) como marco que da rumbo y sentido a las acciones de política educativa y con el objetivo de “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional”³⁴.

La principal estrategia para la consecución de dicho objetivo en el ámbito de la educación básica, la constituye la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) definida como “política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria; favorece el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión”³⁵.

La RIEB persigue los siguientes propósitos:

- Atender los retos que enfrenta el país de cara al nuevo siglo, mediante la formación de ciudadanos íntegros y capaces de desarrollar todo su potencial, y en coadyuvar al logro de una mayor eficiencia, articulación y continuidad entre los niveles que conforman este tipo de educación.
- Ofrecer a las niñas, niños y adolescentes de nuestro país un trayecto formativo coherente y de profundidad creciente de acuerdo con sus niveles de desarrollo, sus necesidades educativas y las expectativas que tiene la sociedad mexicana del futuro ciudadano.

Enumera tres aspectos sustantivos:

- Articulación entre los niveles que conforman la educación básica
- Continuidad entre la educación preescolar, primaria y secundaria
- Énfasis en temas relevantes para la sociedad actual y en la formación para la vida

³⁴SEP (2007) *Programa Sectorial de Educación (PROSEDU)* p. 11

³⁵SEP (2011) b *Programa de Estudio. Educación Preescolar*. México. p. 111

Y tres beneficios³⁶:

- Contar con Planes y programas de estudio actualizados, con enfoques de enseñanza pertinentes y con la definición de los aprendizajes esperados por grado y asignatura
- Fortalecer la formación de directivos y docentes
- Impulsar procesos de gestión escolar participativos

El 16 de agosto de 2011 la Secretaría de Educación Pública publica en el Diario Oficial de la Nación el acuerdo 592 mediante el cual se establece la articulación de la educación básica (Reforma Integral de la Educación Básica RIEB) y la entrada en vigor del nuevo Programa de Estudio 2011 de Educación Preescolar.

El Programa de Estudio 2011 conserva la estructura y las características del PEP 04, sólo se registran algunas modificaciones que “consisten en la reformulación y reducción del número de competencias, el replanteamiento de la columna “se favorecen y se manifiestan cuando...”, con el fin de resaltar los aprendizajes esperados y la incorporación de estándares curriculares.”³⁷

Mientras que el PEP 04 establecía 12 propósitos y 50 competencias para la educación preescolar, el programa de estudio 2011 contiene 8 propósitos y 41 competencias.

1.3.4.1. Características del Programa de Estudio 2011.

El programa de Estudio 2011 presenta las siguientes características:

- Es nacional y de observancia general en todas las modalidades de educación preescolar, sean de sostenimiento público o particular.
- Establece 8 propósitos de la Educación Preescolar: Desde la perspectiva oficial, los propósitos constituyen el principal componente de articulación entre los tres niveles de la educación básica y se relacionan con los rasgos del perfil de egreso y se especifican en términos de competencias que los alumnos deben desarrollar.

³⁶SEP (2011) a Acuerdo 592 mediante el cual se establece la articulación de la educación básica (Reforma Integral de la Educación Básica RIEB)

³⁷SEP (2011)b. Op. cit. p. 12

- En el Programa de Estudio 2011 una competencia es definida como “la capacidad que una persona tiene de actuar con eficiencia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores”³⁸.
- Tiene carácter abierto, “lo que significa que la educadora es responsable de establecer el orden en que se abordarán las competencias propuestas para este nivel educativo, y seleccionar o diseñar situaciones didácticas que considere convenientes para promover las competencias y el logro de los aprendizajes esperados. Así mismo tiene libertad para seleccionar los temas o problemas que interesen a los alumnos y propiciar el aprendizaje. De esta manera serán relevantes en relación con las competencias a favorecer y pertinentes en los diversos contextos socioculturales y lingüísticos”³⁹.

1.3.4.2. Bases para el trabajo en Preescolar.

Este apartado es una reformulación del documento *Principios pedagógicos* del PEP 04 y pretende ser un referente teórico organizado en tres rubros:

- Características infantiles y procesos de aprendizaje: En este apartado se presenta los fundamentos teóricos en relación al aprendizaje infantil. En primer lugar se parte de reconocer de que las niñas y los niños preescolares llegan a la escuela con conocimientos, suposiciones y creencias sobre el mundo que los rodea, se les reconoce la capacidad de construir sus conocimientos a partir de relacionar saberes nuevos con lo que ya sabían y en relación con sus pares, para lo cual se destaca la importancia del juego como estrategia metodológica en el trabajo con niños preescolares.
- Diversidad y equidad: Se establece un modelo de educación inclusiva a partir de la diversidad cultural que existe en nuestro país y establece la importancia de atender a las y los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y con aptitudes sobresalientes desde una perspectiva de equidad de género.
- Intervención educativa: En este rubro se enfatiza la importancia de fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer y el

³⁸Ibídem p. 14

³⁹Ibídem p. 15

interés y motivación por aprender, a través de generar ambientes estimulantes en el aula y la escuela, involucrando a la familia. También se destaca la importancia de la intervención educativa a partir de una planificación flexible que tomando como referente las competencias y los aprendizajes esperados, permitan apertura, reorientación y ajustes a partir de la valoración que se vaya haciendo del desarrollo de las actividades.

1.3.4.3. Estándares Curriculares.

Para Posner (2004) "los estándares son más que un esquema de contenido y son diferentes del alcance y la secuencia. Describen lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer y en algunos casos se describen los procesos para alcanzar los resultados de aprendizaje. Los estándares no recomiendan actividades específicas de enseñanza, priorizan las ideas fundamentales para la disciplina y cómo se desarrollan las ideas principales. Explican la naturaleza de la disciplina y cómo la utilizan los especialistas y las personas comunes. Los estándares se dirigen uniformemente a todos los estudiantes"⁴⁰.

El programa de estudio 2011 incluye este nuevo apartado en el que se enlistan estándares como descriptores de logro en español (como los elementos que permiten a los estudiantes de educación básica usar con eficiencia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo), matemáticas (que comprenden el conjunto de aprendizajes que se espera tenga una población que sabe utilizar los conocimientos matemáticos) y ciencias (que representan la visión de una población que utiliza saberes asociados a la ciencia).

1.3.4.4. Campos formativos.

Este programa de estudio conserva una organización curricular en base a seis campos formativos: Desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del medio, expresión y apreciación artísticas y desarrollo físico y salud.

Se incluye información básica sobre características generales de los procesos de desarrollo y aprendizaje que experimentan las niñas y niños en

⁴⁰Posner G. (2004) Op. cit. p. 7

relación con cada campo, una explicación del enfoque de trabajo en cada campo destacando criterios didácticos a considerar, se enlistan las competencias a favorecer así como una serie de aprendizajes esperados que definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser.

1.4. Guía para la educadora.

El Programa de Estudio 2011 incluye el documento *Guía para la educadora* que desde la perspectiva institucional es definida como “una herramienta innovadora de acompañamiento en la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica. Su finalidad es ofrecer orientaciones pedagógicas y didácticas que guíen la labor del docente en el aula”⁴¹.

En esta guía se ofrece información y propuestas específicas de apoyo para que los maestros comprendan el enfoque y los propósitos de la reforma a la educación básica, especialmente en los procesos de planificación y evaluación.

Entre las recomendaciones sobre los aspectos a tomar en cuenta al realizar la planificación de situaciones de aprendizaje, se encuentran las siguientes:

- Tomar como referentes los aprendizajes esperados y los estándares curriculares.
- Articular las estrategias didácticas con la evaluación de los aprendizajes.
- Generar ambientes de aprendizajes lúdicos y colaborativos que propicien la comunicación, el diálogo y la toma de acuerdos a fin de promover el respeto, la tolerancia, el aprecio por la pluralidad, la diversidad, el ejercicio de los derechos y las libertades.
- Utilizar estrategias didácticas que generen la movilización de saberes y que lleven al logro de los aprendizajes esperados de manera continua e integrada.
- Un enfoque de evaluación a través de procesos o productos de evaluación que funjan como evidencias del logro de los aprendizajes esperados y brinden información para la toma de decisiones sobre la enseñanza, en función de los aprendizajes de los

⁴¹SEP (2011)) Op. cit. p. 91.

alumnos y la atención a la diversidad. Se propone integrar diversos tipos de evaluación, desde la evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con el fin de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y del desempeño docente.

- Las actividades de aprendizaje deben representar un desafío intelectual y generar interés en función del contexto de los alumnos.
- El diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de qué se enseña y cómo se enseña en relación a cómo aprenden los alumnos.
- Respecto a las modalidades de trabajo se utiliza el término *Situaciones de aprendizaje* como el medio para organizar el trabajo docente cuyo propósito es básicamente problematizar eventos del entorno próximo de los alumnos. Las situaciones de aprendizaje se pueden desarrollar a través de talleres, proyectos ("conjunto de actividades sistemáticas e interrelacionadas para reconocer y analizar una situación o problema y proponer posibles soluciones")⁴² y *Secuencias didácticas* ("actividades de aprendizaje organizadas que responden a la intención de abordar el estudio de un asunto determinado, con un nivel de complejidad progresivo en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Presentan una situación problematizadora de manera ordenada, estructurada y articulada.")⁴³.
- En cuanto al uso de materiales y recursos educativos se propone incorporar el uso de materiales digitales como audiovisuales multimedia e internet para favorecer el desarrollo de habilidades digitales y la equidad.

Para concluir la presentación del Programa de estudio 2011, resulta pertinente mencionar que la *Guía para la educadora* incluye nueve ejemplos de situaciones de aprendizaje como opciones de trabajo en el aula para alumnos de primero, segundo y tercer grado. Tienen el propósito de mostrar un esquema gráfico de los elementos que se deben incluir en la planeación así como la manera de incluir las competencias, los aprendizajes esperados y la integración de contenidos de los diferentes campos formativos.

⁴²Ibídem p. 100

⁴³Ibídem p. 101

A manera de cierre del presente capítulo y con base en la información registrada hasta este momento, es posible identificar tres etapas de la educación preescolar en México:

En un primer momento este tipo de educación se caracterizó por ser la continuación del hogar, donde el propósito fundamental era el cuidado del niño por lo que los contenidos se limitaban a la enseñanza de hábitos de higiene y religiosos, y las actividades eran manualidades.

Un segundo momento se fundamenta en los postulados teóricos de Federico Froebel, que al incorporar una intencionalidad educativa a la atención de niños pequeños introduce una serie de conceptos que implican reconocer las características, intereses y potencialidades de los niños y modificar los contenidos y actividades de los programas de estudio ya que el jardín de niños no es la continuación del hogar sino un espacio educativo que ofrece temáticas y actividades tendientes a la integración del niño a su medio natural y social.

La implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04) marcará el inicio de la tercera etapa, donde a partir de un proceso de diagnóstico se hace evidente la persistencia de una serie de prácticas y tradiciones que no corresponden con las necesidades de la población contemporánea y se hace evidente la necesidad de iniciar un proceso de profesionalización de las y los docentes, proceso que actualmente se encuentra en marcha y que se aborda en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2. FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE

El presente capítulo versa sobre la conceptualización de dos términos fundamentales para el desarrollo del presente trabajo, la formación y la práctica docente.

En un primer momento se conceptualiza el término formación y se hace una caracterización de los modelos, tendencias, perspectivas o tradiciones de formación docente en general y de formación de profesores de educación preescolar en México en particular. Posteriormente se aborda el término práctica pedagógica y se analizan las diferentes dimensiones o aspectos que la configuran.

2.1. Concepto de Formación.

Es común que el término formación se defina como sinónimo de educación (proceso por el cual una persona desarrolla sus capacidades para enfrentarse positivamente a un medio social determinado e integrarse a él) adiestramiento (hacer diestro o hábil en algún arte), instruir (informar a uno acerca de una cosa) y enseñar (mostrar o exponer una cosa para que sea vista opreciada)⁴⁴.

Ante esta situación es importante mencionar la polisemia que impera en el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades en general y de la pedagogía en particular, donde un mismo término se define de acuerdo a diferentes perspectivas o puntos de vista.

En el presente trabajo el término formación se define desde una perspectiva que orientada por la teoría dialéctica, aborda los fenómenos educativos en relación directa con el contexto en el cual surgen.

Desde esta perspectiva, para definir el término formación Piña (2013) propone utilizar tres supuestos (totalidad, reflexión y perfección) y la raíz etimológica de dicha palabra.

El término formación proviene de la raíz etimológica del latín *formatio* que hace referencia a la acción y efecto de dar forma, lo que, de acuerdo con Ferry (1997), evoca a pensar en una materia que no está constituida

⁴⁴Diccionario Enciclopédico Universal Credimar (1997) España

en su totalidad, en un cuerpo indefinido e inacabado, en una situación de imprecisión.

Para Gadamer (1993) al estar aludiendo a lo humano, este sería considerado un ser en potencia y construcción, por eso necesita de la formación, pues si bien posee características y capacidades propias del género humano, éstas sólo se encuentran en potencia y es la formación la que se encargará de desarrollarlas y sería la encargada de llevar a su máxima la aproximación a la totalidad⁴⁵.

Para Piña, dar forma no sólo alude a la totalidad, sino también a la perfección, “hablar de perfección, en un proceso formativo, lleva a pensar en una obra sin el más leve error, lo que la formación pretendería proponer como ideal a alcanzar, contar con un ideal es válido, además de necesario, en tanto que guía y justifica las ideas y prácticas del hombre que se desea formar”⁴⁶.

Finalmente “Para procurar el tema de la perfección en un proceso formativo, hay que procurar el tema de la reflexión”; como dice Gadamer citado por Piña “la formación surge de un proceso interior, donde uno se apropia de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma, es decir, la formación es impensable sin una modificación que parte del interior, pues representa un proceso de construcción consciente y como el término lo indica se liga con reflejar donde, hay un reconocimiento de sí en el otro ser, donde se incorpora lo que significa, de no presentarse así, tendría que considerarse la no formación”⁴⁷.

Paulo Freire (1978) al decir que “nadie educa a nadie; tampoco nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”⁴⁸ incorpora el elemento de la mediación como un agente externo al hombre que le permite establecer un puente entre un punto de partida y un punto de llegada y anula la posibilidad de formarse desde lo individual.

⁴⁵Piña Zamora, Elicea (2013) *Formación docente en el sistema nacional de formación continua y superación profesional de maestros en servicio (SNFCSP) Instrumento de legitimación del proyecto neoliberal mexicano*. Tesis de maestría México: UNAM/ Facultad de estudios Acatlán. p. 78 Y 79

⁴⁶Ibidem p. 80

⁴⁷Ídem

⁴⁸Freire, Paulo. Op. cit. p. 18

Desde este punto de vista se justifica la existencia de instancias que se encarguen de educar a los individuos, siempre y cuando exista claridad en la definición de conceptos como formación, capacitación o actualización.

La formación se define como un proceso que dura toda la vida, encargado de dar forma al hombre como obra inconclusa y que es resultado de un asunto interno llamado reflexión, medio para aproximarse a un ideal de totalidad, perfección y generalidad en tanto que se mantiene abierto hacia y para el otro.

2.2. Concepto de Formación Docente.

Francisco Imbernon (1994) define la formación del profesorado como un proceso, parte de la educación de adultos y del sistema educativo de los países.

Menciona que a lo largo de la historia reciente se ha utilizado términos como educación permanente, formación permanente, formación continua, formación continua del profesorado, formación en ejercicio, perfeccionamiento del profesorado, formación técnico-profesional, reciclaje y reconversión para designar al proceso mediante el cual se forma a los profesores en ejercicio⁴⁹.

Respecto a la formación docente Imbernon identifica dos etapas de un mismo proceso: la formación inicial (centrada en el análisis de situaciones educativas genéricas de observación y de diagnóstico, de análisis de situaciones globales y de estrategias didácticas) y la formación permanente (centrada en el estudio de prácticas aplicadas, estudio del entorno, reflexión colectiva de casos, reflexión sobre las prácticas y el análisis de situaciones específicas).

Así la formación permanente de los profesores deberá estar centrada en tareas de análisis de la propia práctica pedagógica y supone la actualización científica, psicopedagógica y cultural⁵⁰.

⁴⁹Imbernon, Francisco (1994) *La formación del profesorado*. España: Paidós p. 12

⁵⁰Ibídem p. 13

La formación permanente es complementaria y profundizadora de la formación inicial y tiene la finalidad de perfeccionar la actividad profesional.

2.3. Modelos de Formación Docente.

A lo largo de la historia han existido diferentes intentos de clasificar y explicar las propuestas o modelos de formación de docentes donde cada uno responde a determinada concepción filosófica y la consecuente definición de educación, hombre, sociedad, alumno y profesor.

De acuerdo con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1999) tanto la función docente como los procesos de formación y desarrollo profesional se definen por los diferentes modos de concebir la práctica educativa, es decir, la acción del profesor.

A partir de ello diferentes autores hablan de perspectivas, tendencias, tradiciones o modelos de formación, en función de la identificación y análisis de los diversos elementos (políticos, económicos, sociales, culturales) bajo los que se ha desarrollado la acción docente, elementos que la delimitan y condicionan.

Resulta pertinente definir dichos conceptos. Para Davini (1995) tendencia (propensión o inclinación hacia determinados fines o maneras de obrar) y perspectivas (puntos de vista) hacen alusión a determinadas ideas que se conceptualizan y expresan en discursos y llegan a formar parte del imaginario de los docentes pero que no necesariamente se concretizan en planes y programas de estudio.

En este sentido Zarzar (1998) identifica tres tendencias de formación docente:

- Aquella en la que lo único que los profesores necesitan es ser expertos en su materia y estar actualizados en los últimos avances del conocimiento en su área.
- La segunda es aquella donde se considera igual de importante ser experto en la materia como saber enseñar, por ello la formación se centra en la figura y las funciones del docente, se le capacita para expresarse, transmitir información, elaborar material didáctico, definir objetivos de aprendizajes, diseñar programas, utilizar recursos y aparatos didácticos y materiales audiovisuales.

- La tercer tendencia es aquella que pone énfasis en las capacidades o cualidades del maestro para propiciar aprendizajes en los alumnos, así la formación docente se centra no en el profesor sino en el alumno, los procesos internos que le permiten o no aprender significativamente y de manera secundaria, se incorpora lo que el profesor puede hacer para propiciar, facilitar o acelerar el aprendizaje. El docente se prepara básicamente para saber cómo ayudar al alumno a aprender.

Por otra parte los términos tradiciones (transmisión de costumbres hechas de generación en generación) y modelos (conjuntos de valores, creencias y normas de conducta que condicionan la actuación y el modo de pensar de todos los componentes de un grupo social determinado) se refieren a ideas que se concretizan en la práctica y se reproducen en determinados grupos sociales.

Listond y Zeichner (1993) citados por Martínez Villegas (2010) definen el término tradición como “acciones de personas reales que han compartido ciertos compromisos ideológicos sobre la educación, y han actuado de acuerdo a esos compromisos”⁵¹.

Davini (1995) define el término tradición como “configuraciones de pensamiento y acciones que, contruidos históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizados, incorporadas a la práctica y a la consciencia de los sujetos”⁵².

En cuanto al termino Modelo, Díaz Barriga. F. (2010) lo define, en el ámbito curricular, como “una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso...que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación. Representa un ideal o prototipo que sirve como un ejemplo para imitar o reproducir, por lo que además de describir, es prescriptivo. Un modelo curricular es una estrategia potencial para el desarrollo del currículo y dado su carácter relativamente genérico,

⁵¹Martínez Villegas, Lilia (2010) *Teorías de la formación docente y el concepto del término crítico*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México: UNAM/Facultad de Filosofía y Letras. p. 10

⁵²Davini, María Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. México: Paidós. p. 37

puede ser aplicado y resignificado en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto"⁵³.

Para algunos autores existen tendencias o perspectivas de formación mientras que otros se adhieren al uso de términos como modelos o tradiciones, como a continuación se presenta.

2.3.1. Sparks y Loucks-Horsley (1990) citados por Imbernon (1994) identifican los siguientes cinco modelos de formación docente:

- Modelo de formación orientado individualmente: En este modelo el mismo docente planifica y sigue las actividades de formación que considera convenientes. Se basa en los postulados teóricos de Carl Rogers que considera que el único que tiene influencia significativa es el que se fundamenta en el autoaprendizaje y el autodescubrimiento y en Dewey que postula que el único aprendizaje eficaz es el que se realiza por uno mismo. En este modelo el proceso de formación y los contenidos son diseñados por el propio docente al partir de su sentido común, pone a prueba sus propias estrategias de enseñanza, confronta su propia práctica, dialoga con otros sobre lo que le interesa y aprende sin la presencia de un programa formal y organización de formación permanente.
- Modelo de observación-evaluación: Consiste en ser observado y evaluado por un colega para ser retroalimentado posteriormente y aprender del propio desempeño y del desempeño del compañero observado. El análisis y la reflexión son utilizados como medios fundamentales para el desarrollo profesional individual y para propiciar el cambio.
- Modelo de desarrollo y mejora: Este modelo implica que el docente realice tareas de planeación, diseño curricular, mejora institucional o algún proyecto didáctico que le represente un problema para el cual debe prepararse realizando lecturas, observando y debatiendo diferentes propuestas e incluso utilizando ensayo y error. Se basa en

⁵³ Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol.1 núm. 1 p. 21

el principio que dice que los adultos aprenden de manera más eficaz cuando tienen la necesidad de conocer algo concreto y resolver un problema. Los pasos que sigue son identificar una situación problemática, plantear darle respuesta, poner en marcha un plan de acción, valorar el esfuerzo realizado y si es necesario reiniciar el proceso las veces que sea necesario.

- Modelo de entrenamiento institucional: En este modelo los docentes asisten a cursos o seminarios donde los objetivos, contenidos, metodología, actividades de aprendizaje y evaluación están establecidas previamente por un ponente y se espera que por ese entrenamiento el docente tenga cambios de actitud y las aplique en sus clases. Se fundamenta en el principio que dice que hay una serie de comportamientos y técnicas que merecen que los docentes las reproduzcan en sus clases. Incluyen actividades de revisión teórica, demostración de estrategias y aplicación en situaciones simuladas, observación y retroalimentación-asesoría en el lugar de trabajo.
- Modelo de investigación o indagativo: Este modelo parte de que el docente identifique un área de interés, recabe información y la interprete para realizar los cambios necesarios en la enseñanza. Estas actividades pueden ser individuales o en grupo, de manera formal o informal, en el aula o en la escuela. Se basa en el principio que establece que el docente puede hacerse preguntas validas sobre su propia práctica y establecer objetivos para responder a dichas preguntas y realizar investigación. El docente es definido como investigador sobre la acción y la investigación-acción se utiliza como una estrategia eficaz que ayuda a encontrar respuestas a los problemas de enseñanza y favorece en los profesores la habilidad de toma de decisiones. Los pasos que sigue son identificar un problema, elegir formas de recabar información sobre lo que se investiga, analizarla, realizar los cambios pertinentes, volver a obtener datos para valorar los cambios y en caso de ser necesario reiniciar el proceso.

2.3.2. Imbernon (1994) utiliza el término paradigma y caracteriza cuatro:

- Paradigma presagio-producto: Pone el énfasis de la formación en la competencia docente y concentra la atención en la personalidad del profesor.
- Paradigma proceso-producto: Establece una correlación entre el comportamiento de los profesores mientras enseñan (proceso) y la mejoras que demuestran los alumnos en su aprendizaje (producto) como consecuencia de la acción del profesor, por ello en esta perspectiva formar al profesor implica dotarle de aquellas destrezas y conductas que a través de las investigaciones se relacionan positivamente con el rendimiento escolar. Utiliza el conocimiento para resolver problemas más que para descubrirlos por lo que se considera una perspectiva eficientista de la enseñanza.
- Paradigma mediacional: Surge a partir del auge de la psicología cognitiva y el constructivismo, deja de lado la conducta como elemento prioritario del hecho educativo para incorporar la importancia del proceso psicológico que genera esa conducta. Por ello a partir de este postulado la formación de profesores se basa en establecer estrategias de percepción y de pensamiento para procesar, sistematizar y comunicar información que le faciliten al docente la toma de decisiones.
- Paradigma contextual o ecológico: Retoma las características de la perspectiva mediacional y le incorpora el componente del medio, por lo que se centra en el estudio de la vida en el aula. Considera al profesor como agente activo y crítico frente al fenómeno educativo, por lo que su formación implica una capacitación técnica pero para su transformación interna y de la sociedad en la que se encuentra.

2.3.3. Davini (1995) caracteriza tres tradiciones de formación docente:

- Tradición normalizadora-disciplinaria: Surge a principios del siglo XX con el auge económico e industrial y define a la educación como un proceso cuyo fin es lograr la homogeneización de la conducta y de la ideología de las grandes masas poblacionales, en ese mismo sentido la formación docente es de carácter instrumental y utilitaria, de un saber hacer a partir del manejo de materiales y rutinas escolares con una débil formación teórica y disciplinaria.

- Tradición académica: En esta tradición se prioriza el dominio del conocimiento disciplinario como factor principal de la enseñanza y demerita la formación pedagógica. Se basa en los postulados positivistas que consideran a las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos de conocimiento sustantivo y desvalorizan el conocimiento pedagógico.
- Tradición eficientista: Surge en la década de los 60's con la idea de abandonar lo tradicional en aras del progreso, a través de transformar la educación vinculándola al desarrollo económico mediante la formación de recursos humanos para el trabajo y la industria. Mediante esta tendencia de formación se busca tecnificar la enseñanza y eficientar el proceso y los productos, se basa en los postulados de la psicología conductista como sustento empírico-científico, y el profesor es definido como la persona encargada de aplicar un currículo elaborado y prescrito para lograr determinados objetivos conductuales y para medir del rendimiento de los alumnos.

2.3.4. Gimeno S. y Pérez G. (1999) Identifican estas cuatro perspectivas de formación:

- Perspectiva académica: En esta perspectiva la enseñanza se define como un proceso de transmisión de conocimientos donde el docente es el especialista en su campo disciplinario, por ello su formación se centra en dotarlo de información que le permita tener y mostrar un dominio de los contenidos de su disciplina, mismos que posteriormente transmitirá a sus alumnos.

Dentro de ésta perspectiva ambos autores identifican dos enfoques: el enfoque enciclopédico que resta importancia a la formación didáctica centrándose en la necesidad de respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas, y el enfoque compresivo que incorpora técnicas didácticas al incluir la historia y la filosofía de la ciencia como procesos de investigación para aprender a enseñar.

- Perspectiva técnica: En esta perspectiva el docente se percibe como un técnico que pone en práctica el conocimiento que elaboran científicos y expertos, se entrena para solucionar los problemas que surgen en el aula aplicando teorías o técnicas científicas elaboradas por especialistas, por ello se considera que no

es necesario que el profesor acceda al conocimiento científico, clínico o intelectual, sólo es necesario que domine las rutinas de intervención con el propósito de brindar una enseñanza de calidad, directamente relacionada con los productos y la eficacia en la consecución de los objetivos establecidos.

Nuevamente los autores identifican dos enfoques: el enfoque de entrenamiento que supone dar al profesor un entrenamiento en el uso de técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en las investigaciones, que le permitan favorecer competencias específicas y observables denominadas habilidades de intervención. El enfoque de adopción de decisiones es un poco más abierto y establece que los descubrimientos, teorías y técnicas de intervención no deben trasladarse directamente a los programas de formación, sino convertirse en herramientas que los docentes utilizarán al tomar decisiones para resolver las problemáticas de su vida en el aula. Así el profesor aprende técnicas pero también aprende a utilizar su razonamiento para definir cuándo y cómo usarlas.

- Perspectiva práctica: En esta perspectiva la enseñanza se define como una actividad compleja, determinada por el contexto, que se desarrolla en escenarios singulares por lo que sus resultados son en gran medida impredecibles, por ello está cargada de valores que requieren que el profesor tome una serie de decisiones no solo técnicas, sino también éticas y políticas.

Aquí también identifican dos enfoques de formación: Un enfoque tradicional, donde la enseñanza se define como una actividad artesanal, intuitiva y rutinizada, cuyo conocimiento se ha ido acumulando por ensayo y error, por saberes de opinión y se transmite de generación en generación por contacto directo, por lo que es escasamente verbalizado y teóricamente desorganizado.

En contraposición, el enfoque reflexivo parte de reconocer que el docente interviene en un medio ecológico complejo, determinado por una serie de factores y condiciones que interactúan de muy diversas maneras y que al no ser posible controlar, surgen problemas que no pueden resolverse aplicando técnicas y procedimientos establecidos desde afuera, por ello éste enfoque establece que el

docente debe jugar un nuevo papel a partir de analizar cómo enfrenta las situaciones, cómo utiliza los conocimientos científicos y su capacidad intelectual para resolver los problemas complejos de la vida en el aula.

- Perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social: Esta perspectiva concibe a la enseñanza como una actividad crítica, saturada de opciones éticas donde los valores se convierten en principios para proceder. El profesor cultiva en el estudiante la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social, con el propósito de facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo. El profesor es un intelectual transformador, educador y activista social que cotidianamente reflexiona sobre su propia práctica.

2.3.5. Martínez Villegas (2010) identifica las siguientes tradiciones de formación:

- Tradición conservadora: En esta perspectiva la escuela es considerada un lugar apto para la transmisión de conocimientos. El proceso educativo se conceptualiza como un medio de transmisión cultural.

El proceso enseñanza-aprendizaje es un proceso de comunicación lineal entre un emisor y un receptor en donde se asume que el mensaje siempre es entendido.

El profesor es el emisor poseedor del saber que deposita su acervo al estudiante receptor, que pasivo memoriza y repite ese saber.

Si la función del profesor es transmitir adecuadamente, la formación docente se reduce a una capacitación para enseñar a partir del dominio de la materia, desde una visión enciclopedista.

- Tradición técnica: Aquí la enseñanza es una ciencia y por ello requiere de una definición clara de objetivos y planes lógicos de procedimiento con el objeto de tener el control sobre el ambiente por lo que se debe definir claramente lo que se pretende. La teoría indica al profesor paso a paso lo que debe hacer ante las diferentes situaciones y circunstancias y los problemas se solucionan a través del adecuado uso de los diferentes instrumentos.

El proceso de formación se organiza en función de resultados constatables y evaluables y su nivel de competencias es definido en función de conocimientos, actuaciones, habilidades, comportamientos que dominan los profesores. La formación es una actividad instrumental dirigida a la solución de problemas concretos donde el profesor debe manejar y dominar las técnicas para enseñar y evaluar lo que enseña. Se sustenta en la psicología conductista y el modelo norteamericano basado en la competencia.

- Tradición práctica: La enseñanza se concibe como una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares determinados por el contexto, por ello incluye situaciones imprevisibles y conflictos que implican poner en juego opciones éticas y políticas. La enseñanza es una práctica que se desarrolla bajo la influencia de un contexto social, histórico, político, económico y cultural que la hacen poco o nada controlable.

El docente es definido como un profesional clínico en un constante proceso de toma de decisiones y su acción práctica se caracteriza por la elección y deliberación razonada, por lo que necesita una comprensión significativa del conocimiento que se enseña. En el proceso enseñanza aprendizaje los sujetos son seres racionales que interactúan entre sí con el ambiente del cual forman parte y ellos construyen el significado del conocimiento por lo que incluye procesos de interpretación.

La formación docente consiste en hacer del profesor un agente reflexivo de su práctica al analizarla a la luz de los conflictos para emprender acciones que le permitan lograr un aprendizaje significativo. Así la teoría sugiere y no prescribe.

- Tradición crítica: En esta perspectiva la enseñanza se conceptualiza como una actividad ética y no instrumental que exige un proceso continuo de reflexión por parte de todos los que participan en ella. La práctica docente se concibe saturada de opciones de carácter ético e implica la comprensión y participación consiente e intencional de los sujetos que viven el proceso educativo.

El profesor es un intelectual autónomo preocupado por el desarrollo de su trabajo y las implicaciones de éste en su sociedad, por lo que es un activista social que participa activamente en la transformación de las condiciones de la sociedad en que vive para mejorarlas. Asume un compromiso político de provocar conciencia ciudadana

por medio del análisis crítico del orden social de la comunidad de la que forma parte.

El docente se define como facilitador para la comprensión y reconstrucción del conocimiento por parte de los alumnos a través de indagar, experimentar y reflexionar.

El contexto es un elemento que le permite elaborar sus planes y fundamentos educativos más sólidos con el objetivo de participar en la eliminación de condiciones de pobreza y desigualdad, ello implica una indivisibilidad de la teoría y la práctica donde las teorías son interpretaciones que se validan a través de su capacidad transformadora mediante un diálogo libre y abierto, llegando más allá de la crítica a la praxis crítica.

Tras este recorrido por las tendencias y modelos de formación docente queda de manifiesto que la educación y la formación de profesores no escapa a la historicidad y a la carga de ideologías y valores propios de una práctica que se realiza en el seno de un grupo social.

A través de la revisión de los postulados de estos autores se observa una caracterización muy puntual de las tendencias, tradiciones y perspectivas de formación que han predominado a través de una línea histórica, relacionada con la conformación de la pedagogía y la didáctica como campos que se entrelazan y se nutren de otras disciplinas como la psicología y la sociología.

Todas y cada una de ellas remite a un concepto de educación, profesor, enseñanza y hombre que determinan los contenidos, métodos, técnicas y por ende las conductas que se pretende adquieran y/o para las que se pretende formar a los profesores.

Hemos visto como el concepto de profesor se ha ido modificando, de ser considerado el único poseedor y sabedor del conocimiento ha pasado a ser un mediador del conocimiento y un facilitador para el aprendizaje hasta llegar a ser considerado un agente que puede, y debe, participar en la transformación de la realidad social.

A continuación se abordan los modelos o tendencias en la formación de docentes de educación preescolar en México.

2.4. Modelos de Formación de Docentes en Educación Preescolar en México.

En México la formación de profesores de Educación Preescolar, como parte de la educación básica, es identificada históricamente como tarea del Estado, realizada en las escuelas Normales.

De acuerdo con Figueroa (2000), en los Planes y Programas de Estudio de las Escuelas Normales en México se puede ubicar diversas “tendencias históricas de formación” productos de la interrelación de los acontecimientos históricos así como de las políticas públicas impuestas por el presidente, secretarios de educación, sindicalistas y profesores y caracteriza las siguientes: tendencia positivista del Plan de Estudios de 1936, tendencia humanista-socialista del Plan de Estudios de 1945, tendencia técnico-instrumental de los Planes de Estudio de 1959, 1964 y 1973, tendencia sociológica del Plan de estudios de 1984 y la tendencia pragmática del Plan de Estudios de 1997.

Los orígenes del normalismo en México se encuentran relacionados con el establecimiento de la Compañía Lancasteriana y su método de enseñanza mutua, que consiste en que los alumnos más avanzados enseñan a los principiantes.

Mediante la aplicación de este método se lograron reducir los niveles de analfabetismo y atender a los sectores sociales menos favorecidos. Este éxito le permitió que de 1842 a 1845 la Compañía Lancasteriana tuviera a su cargo la Dirección General de Instrucción Primaria por lo que las primeras escuelas normales fueron establecidas bajo el método Lancasteriano⁵⁴.

En 1885 se fundó la Escuela Normal para Profesores en Orizaba, Veracruz bajo la dirección de Enrique Laubscher y Enrique Rebsamen. Esta institución fungiría como un parteaguas de la educación normal, ya que por primera vez se diseñó un plan sistemático de los programas de

⁵⁴SEP (2010) *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica. Documento Interno no publicable.* p. 31

pedagogía: pedagogía filosófica, pedagogía histórica y pedagogía aplicada⁵⁵.

En 1887 se inauguró en la Ciudad de México la Escuela Normal para Profesores, encargada de formar a varones como profesores de primaria y un año después la antigua escuela Secundaria para señoritas se transforma en la Escuela Normal para Profesoras, destinada a formar profesoras de preescolar llamadas párvulas y por primera vez la docencia es considerada como una carrera⁵⁶.

De diciembre de 1890 a febrero de 1891 se realizó el Segundo Congreso de Instrucción con Joaquín Barranda como Ministro de Instrucción Pública y Justo Sierra como presidente de la junta directiva. Entre los temas que se abordaron se encuentra la necesidad de no exigir títulos a los maestros, ya que eso significaría eliminar a una tercera parte de los profesores en activo.

De acuerdo con Solana (1981) durante los primeros años del siglo XX se realizaron modificaciones al plan de estudio de la Escuela Normal para Profesores (1902 y 1908) y se decretó la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales Primarias, cuya principal característica es que establecía cursos opcionales de estudios superiores una vez concluida la carrera normal.

En 1910 se crea la Escuela Nacional de Altos Estudios⁵⁷ con el propósito de formar profesores de alto nivel e investigadores, sin embargo estos avances en materia de formación sólo tuvieron impacto en los centros urbanos, mientras que las comunidades campesinas e indígenas fueron desatendidas.

Todo este creciente avance en materia de formación de docentes tendría que hacer un alto por el inicio de la Revolución Mexicana pero tras finalizar, surge la iniciativa de llevar la educación al campo como parte de las promesas hacia los campesinos e indígenas que participaron en el movimiento armado.

En 1921, con José Vasconcelos como secretario de Educación, se crea el Departamento de Educación y Cultura para la raza Indígena y en 1922

⁵⁵Ídem

⁵⁶Ídem.

⁵⁷ Diario Oficial de la Nación (1910). *Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios*. México.

inicia el movimiento de maestros ambulantes conocidos como misioneros, con el objetivo de fomentar la educación a partir de un análisis de la cultura y las condiciones económicas de las comunidades, lo que marca el inicio de las Escuelas Rurales y una cruzada nacional de educación.

En 1926 la Escuela Normal para Profesores de Orizaba, Veracruz, fundada en 1887 por Rebsamen se transformó en la Escuela Nacional de Maestros. Bajo un plan de estudios unificado tenía el propósito de preparar a profesores rurales y urbanos de nivel preescolar, primaria y secundaria para frenar la contratación de profesores sin preparación, especialmente en las escuelas rurales.

2.4.1. Tendencia Positivista del Plan de Estudios de 1936.

El plan de estudios de la Escuela Nacional de Maestros de 1936 contemplaba “una serie de contenidos organizados pedagógicamente, de manera que permitían acceder al conocimiento de la naturaleza del ser humano, de las leyes del pensamiento, de los principios metodológicos y disciplinarios de la educación. Es decir, empezaban por asignaturas de psicología, seguían con estudios sobre lógica, moral, metodología, organización de los sistemas escolares y terminaban con historia de la pedagogía, ejercicios de prácticas pedagógicas, agrícolas y zootécnicas. Por las características de la época, se advierte una política orientada a relacionar más los saberes con el medio, y por ello el énfasis en las prácticas agrícolas dada la predominancia de atender el ámbito rural”⁵⁸.

2.4.2. Tendencia Humanista-Socialista del Plan de Estudios de 1945.

En 1942, durante la presidencia de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y con Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación, en el ámbito académico se logra unificar los planes de estudio de las escuelas normales rurales y urbanas y se crea la Escuela Normal Superior.

El plan de estudios de 1945 representa una revisión y adecuación del anterior, se eliminaron materias como historia de la civilización, práctica agrícola y zootecnia y “entre los cambios de contenidos más relevantes se

⁵⁸Figueroa (2000) La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. México: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXX, núm. 1, 1º trimestre. p. 126

distinguen los cursos de historia universal I y II, etimologías, dibujos y artes plásticas, teatro y declamación”⁵⁹.

Por vez primera en México se aplicaba un mismo programa a nivel nacional con la misma orientación, propósitos y contenidos, pero la tendencia favorecía nuevamente a las escuelas urbanas sobre las rurales⁶⁰.

En cuanto a las políticas públicas, se pone en marcha un proyecto contra el analfabetismo que afectaba a 55% de la población, por lo que una vez más se recurre a la capacitación de maestros empíricos que ejercieron la docencia sin una preparación adecuada.

2.4.3. Tendencia Técnico-Instrumental de los Planes de Estudio de 1959, 1964 y 1973.

Durante la presidencia de Adolfo López Mateos (1958-1964) Jaime Torres Bodet ocupa por segunda ocasión la Secretaría de Educación Pública y es en este periodo que se pone en marcha el “Plan de expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México” mejor conocido como “Plan de Once Años” ya que se consideraba que los objetivos no se lograrían en un sexenio, por lo que se debía extender hasta el siguiente periodo.

Para llevar a cabo el plan de once años era necesario formar un gran número de docentes, por lo que se crearon nuevas escuelas, las Escuelas Prácticas de Agricultura pasaron a formar parte del subsistema de Enseñanza Normal Rural y las Escuela Normales Rurales se asimilaron totalmente al modelo urbano de educación normal⁶¹.

A partir de 1969 se llevaron a cabo diversas modificaciones en los planes de estudio de las Escuelas Normales (reforma del 69 y 73), cambios que por lo corto de su duración, sólo ocasionaron confusión, improvisación y dispersión entre los maestros encargados de la formación de los docentes⁶².

⁵⁹Ibídem p. 127-128

⁶⁰ Ibídem p. 32

⁶¹Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina (IEESA) *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012* p. 8

⁶²SEP (2010) *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica. Documento Interno no publicable.* p. 32

En 1969 se concretizó una reforma a los planes de estudio de las escuelas normales mediante el cual se llevó a cabo la separación de la enseñanza del nivel secundaria de las normales y se amplió el plan de estudios a cuatro años.

En 1973 se realizaron algunos cambios al plan de estudios de 1969 que consistieron en incorporar una educación dual al estudiar la carrera de profesor en educación preescolar o primaria junto con el bachillerato en ciencias sociales.

De acuerdo con Figueroa (2000), los programas de 1964, 1969 y 1973 se basan en la corriente pedagógica de la tecnología educativa, que justifica los mecanismos de dominación bajo un velo de cientificidad.

En este modelo se pone el énfasis en la estrategia didáctica resaltando el deber ser del maestro. Bajo esta perspectiva el Estado ya no legitima tradiciones culturales, pues bajo los argumentos de progreso técnico se ensalza la ciencia y la técnica, por lo que la función de los docentes se orienta a lograr, mediante objetivos de aprendizaje, una formación instrumental.

En éste periodo se puso énfasis en el concepto de la productividad industrial al considerar que lo esencial en los procesos educativos escolarizados era la sistematización y el control, desde esta perspectiva, "no importan los soportes teóricos, sino los mecanismos por los cuales se garantiza la efectividad de las acciones pedagógicas"⁶³.

En el plan de estudios de 1964, con duración de tres años, se aumentaron horas disminuyendo asignaturas y contenidos que pudieran contribuir al ejercicio del análisis histórico y sociológico, continuando con la política educativa de privilegiar aspectos tecnológicos bajo la idea de que son necesarios para las condiciones de desarrollo del país.

En el plan de estudios de 1973 se pasa de tres a cuatro años de formación, separando el nivel de formación media básica, al que se le dedican los dos primeros años y los dos últimos años se dedican a la formación profesional docente.

⁶³ Ídem

2.4.4. Tendencia Sociológica-Academicista de los Planes de Estudio de 1975 y 1984.

En 1975, a finales de la presidencia de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se crea la licenciatura en educación preescolar y primaria, dirigida únicamente a profesores en servicio como un intento por elevar el nivel de formación de los profesores.

En ese mismo año en las escuelas normales se realizó una reforma al plan de estudios, pues con la intención de vincular el dominio del conocimiento a su metodología adhirieron a las materias la frase “y su didáctica”, por ejemplo: Español y su didáctica, sin embargo tres años más tarde se eliminó mediante una nueva reforma conocida como plan de 1975 reestructurado.

En el plan de estudios de 1975 se incluye el bachillerato integrado e incorpora cursos sobre investigación, conocimientos de geografía, historia y seminarios tendientes a reforzar aspectos de la formación docente. Ante la ausencia de personal calificado para impartir asignaturas como química, física o matemáticas, se tuvo que contratar a profesionales con escasa o nula formación pedagógica, situación que contribuyó a un ambiente de confusión y no se lograron los objetivos buscados⁶⁴.

En 1978, durante la presidencia de José López Portillo (1976-1982), se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública iniciando labores en marzo de 1979.

Surge con el propósito de ser una institución rectora del sistema nacional para renovar y elevar la calidad de la formación de maestros, inicia con la licenciatura en educación preescolar y primaria bajo el Plan de estudios de 1975 de la Dirección General de Capacitación de Mejoramiento Profesional del Magisterio⁶⁵.

En marzo de 1984 se realizó una reforma al plan de estudios de las escuelas normales y se implementó la obligatoriedad del bachillerato como requisito para el ingreso a todas las modalidades de estudio, por lo que oficialmente los estudios de normal se elevarían al grado de Licenciaturas,

⁶⁴ *Ibídem* p. 129

⁶⁵ Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina (IEESA) Op. cit. p. 10

iniciando un periodo de profesionalización de la carrera docente en México, dejando de ser un oficio para convertirse en una profesión e incorporando además de la docencia, las funciones de investigación y extensión de la cultura.

El plan de estudios de 1984 quedó conformado por 63 espacios curriculares dividido en dos áreas: una de tronco común y un área específica correspondiente al nivel educativo en el que el profesor egresado ejercería la docencia, con una elevada carga de contenidos teóricos en relación con una mínima relación del trabajo real del maestro con las condiciones escolares en el medio social y cultural⁶⁶.

En el Plan de estudios de 1984 se observa un mayor peso en contenidos de tipo sociológico y a diferencia de los planes anteriores, donde los docentes recibían los programas a trabajar, en el plan de estudios de 1985 los docentes tendrían la función de estructurar y aportar el contenido del programa de su asignatura en particular.

En este caso Figueroa (2000) refiere que en la mayoría de las escuelas normales no se contaba con los apoyos bibliográficos ni de actualización de la planta docente por lo que nuevamente no se lograron los objetivos buscados⁶⁷.

Tanto en el programa de estudios de 1975 y 1984 el profesor pasa a ser la figura central del proceso educativo, se circunscribe al dominio del contenido de la materia o área que le corresponde impartir y las estrategias didácticas están enfocadas a reforzar un aprendizaje memorístico. Al incorporar mayores parcelas de conocimiento, resultó ser un gran reto para los docentes el lograr la integración de los préstamos de las diversas disciplinas y aterrizar los contenidos teóricos a las prácticas en el aula.

En 1991 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación propuso que se integrara al plan de estudios de las escuelas normales un modelo común a partir de un tronco de formación básico y una serie de opciones

⁶⁶SEP-DGESPE (1997) *Plan de estudios 1997. Licenciatura en educación primaria*. México. p. 12

⁶⁷ Figueroa (2000) Op. cit. p. 131.

diferenciadas y específicas para la formación de maestros de preescolar, primaria y secundaria, propuesta que se incluyó en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992.

En 1992 se da la federalización de la Educación, provocando que todas las escuelas normales fueran transferidas a los gobiernos estatales así como las unidades a distancia de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) quedando la facultad de determinar los planes y programas de estudio para la normal y formación de maestros de educación básica en el gobierno federal, mientras que cada estado debía regular, coordinar, ofrecer y garantizar educación básica.

2.4.5. Tendencia Pragmática del Plan de Estudios de 1997.

En el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* del periodo presidencial de Ernesto Zedillo (1994-2000) se estipula la creación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales del cual se derivan, entre otras, las siguientes líneas de acción: Transformación de los planes y programas de estudio y formación y actualización del personal docente⁶⁸.

De este documentos se desprende la reforma al Plan de estudios de 1997, implementada en dos etapas: En la primera etapa (llevada a cabo durante el ciclo escolar 1997-1998) se realizó la reforma al Plan de estudios de las normales encargadas de formar a maestros de primaria.

En la segunda etapa (en el ciclo escolar 1998-1999) se realizó la reforma al Plan de estudios de las normales encargadas de formar maestros de educación preescolar, secundaria, especial, física y tecnológica⁶⁹.

En el Plan de Estudios de 1997 se incorporan políticas emanadas para la educación superior dictadas por parte de organismos internacionales e inscritas en el proceso de globalización como las referentes a la expansión

⁶⁸Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina (IEESA) Op. cit. p. 13

⁶⁹idem

cuantitativa, diversificación de estructuras y formas, restricción en el financiamiento y la creciente internacionalización⁷⁰.

Entre los argumentos del nuevo plan de estudios 1997 se menciona que el anterior programa 1985 tenía un excesivo número de materias, orientadas a conocimientos teóricos de las ciencias de la educación, que limitó la atención a los aspectos del trabajo cotidiano en el aula, lo que ocasionó una ruptura con la principal función de la educación normalista: la docencia.

Por ello en el Plan de Estudios de 1997 se retoman asignaturas que enfatizan los dominios de contenidos de enseñanza además de incorporar aspectos de identidad profesional y ética.

Las actividades, contenidos y temas a abordar en el plan de estudio, son comunes para los tres niveles (preescolar, primaria y secundaria) y se encuentran distribuidas de forma gradual acentuando la *práctica en contextos reales*, con la finalidad de hacer un acercamiento del alumno a la aplicación de lo aprendido en el aula.

En 2005 se crea la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) con el propósito de contribuir al mejoramiento del subsistema de educación normal mediante la articulación de la formación de los maestros con los programas de la educación superior.

Esta redefinición organizativa pretende fortalecer el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas, iniciativa que desde el 2002 impulsan de manera coordinada la SEP y las Secretarías de Educación de las entidades federativas, mediante el desarrollo de acciones estratégicas que tengan incidencia en las prácticas académicas y en la gestión de las Escuelas Normales públicas, con la finalidad de elevar la calidad de la formación de los docentes.

⁷⁰ CRESAL-UNESCO. “El plan de Acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”. Encuentro internacional, Santa Fe de Bogotá, ASCUN-CRESAL/UNESCO, marzo de 1998. mimeo.

2.4.6. Modelo Basado en Competencias del Plan de Estudios 2012.

La última reforma aplicada al Plan de estudios de la Licenciatura en educación preescolar de las escuelas Normales se realizó en el año 2012 y estuvo a cargo de las Direcciones Generales de Desarrollo Curricular; Formación Continua de Maestros al servicio de la SEP del subsistema de Educación Básica del Gobierno Federal, representantes del SNTE y especialistas en distintos campos⁷¹.

El proyecto de actualización de los planes y programas de estudio de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria inició en el año 2009 y concluyó con la entrada en vigor de los nuevos Planes y programas de estudio 2012, realizados de acuerdo al denominado Modelo Curricular para la Formación Profesional de los Maestros de Educación Básica a cargo de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

Desde la perspectiva institucional “Este modelo curricular tiene por objetivo dar respuesta a las importantes demandas y desafíos educativos de un mundo global, diverso e interconectado. Uno de ellas, es indispensable para el México actual: la *conceptualización y fortalecimiento de un nuevo ámbito de ejercicio docente para el maestro de educación básica*. Básicamente, por medio de un modelo de formación profesional orientado por el desarrollo de competencias, que forme, promueva y movilice al maestro como profesional crítico e innovador. En concreto, como un *profesional del aprendizaje en y para la sociedad del conocimiento*”⁷².

El Plan de Estudios 2012 se realiza con el objetivo de que “las escuelas normales den respuesta a las exigencias de la sociedad del conocimiento y del aprendizaje, a partir de la reconceptualización de sus objetivos y de la propuesta de nuevas formas de enseñar y de aprender, en donde se visualiza una transformación desde su objetivo general hasta los perfiles de ingreso, egreso y profesional”⁷³ y se estructura a partir de un enfoque basado en competencias e incorpora entre su fundamentación teórica

⁷¹Diario Oficial de la Federación. Tomo DCCVII. No. 14. México D.F. 20 de agosto de 2012. p. 1-29.

⁷²SEP (2009) *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica. Documento de trabajo*. p. 6

⁷³Ibidem p. 11

conceptos como el aprendizaje situado, cognición o inteligencia distribuida, la reflexión en la acción y las trayectorias Docentes⁷⁴.

2.5. La Formación de Docentes de Educación Preescolar en México.

En la actualidad, además de las y los licenciados en educación preescolar, se encuentran ejerciendo la docencia en educación preescolar como práctica profesional, egresados de carreras como psicología, educación especial, pedagogía, administración escolar, ciencias de la educación, o alguna licenciatura de normal o universitaria vinculada a la educación, mismos que deben presentar constancia de haber tomado un curso de capacitación didáctica o nivelación pedagógica en educación preescolar en instituciones que cuenten con reconocimiento oficial⁷⁵.

Ello nos habla de que existe una gran diversidad en cuanto a los niveles de conocimientos y habilidades para el trabajo docente, en función de los diversos perfiles de egreso y los planes y programas de estudio de dichas carreras.

Por ello es necesario destacar que si bien actualmente la formación de docentes de educación preescolar en las escuelas normales se realiza con base en nuevos programas de estudio (cuya primera generación egresará en el año 2016), la mayoría de los profesores que todos los días imparten clases en las aulas fueron formados bajo diversos modelos curriculares y realizan una serie de prácticas que, de acuerdo con diversos ejercicios de evaluación, no favorecen las capacidades y potencialidades de los alumnos, por ello resulta pertinente hacer una revisión sobre los cursos de formación para docentes en servicio.

A través de este breve recorrido por la historia de la Educación normalista en México se puede concluir que estos centros educativos son hoy en día el resultado de las políticas, programas y acciones educativas que se han llevado a cabo por presidentes, secretarios de educación y dirigentes sindicales en el país.

Ha estado marcada por una serie de reformas y programas que en su mayoría han sido discontinuas y en su momento no lograron dar respuesta a las necesidades para las cuales fueron estructurados, en gran medida

⁷⁴SEP (2012) *Plan de estudios licenciatura en Educación Preescolar 2012*. México.

⁷⁵ Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM) "Gaceta del Gobierno", 21 de noviembre de 2007.

porque cada reforma ha sido un intento por solucionar lo que la anterior no había logrado, por lo que no se ha establecido con estabilidad y claridad un objetivo de la formación docente.

A pesar de ello, es importante destacar que durante la década de los años ochenta se da el inicio de un periodo de modernización y profesionalización de la formación de docentes, que permitió que se pasara de ser un oficio a constituirse, al menos en el discurso, en una profesión, proceso en el que aún nos encontramos.

Los Planes y Programas de estudio, tanto de formación inicial como permanente se estructuran con el propósito de formar a las y los profesores en la comprensión de los enfoques y actividades que se consideran deseables en función de los fines que se persiguen al impartir determinado tipo de educación, en base a ello se espera que las prácticas docentes en el aula, en la escuela y la comunidad correspondan con dichos objetivos.

Sin embargo es necesario reconocer que en general las prácticas pedagógicas en el aula han cambiado poco a través de los años, persistiendo en ellas una lógica tradicionalista, tal y como se menciona en el documento Diálogos de Educación Preescolar y Primaria.

Aquí se abre un nuevo elemento de análisis en cuanto a la formación docente, pues resulta pertinente, una vez analizado el concepto de formación, definir el concepto de práctica docente, sus dimensiones y característica, con el propósito de facilitar un encuadre de correlación entre ambos conceptos.

2.6. Concepto de Práctica Docente.

El término práctica docente hace alusión al conjunto de actividades que el profesor realiza en su trabajo cotidiano en contacto directo con los diferentes actores del proceso educativo (alumnos, padres y madres de familia o tutores, colegas, autoridades escolares).

Dichas actividades se realizan en función de un programa de estudio y una normatividad establecida principalmente por el Estado, ya que éste es el encargado de ofrecer este servicio así como supervisar a aquellos particulares que también se interesan por brindarlo.

De acuerdo con Fierro, Fourtoul y Rosas (1999) “la función del maestro es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios en una labor que se realiza cara a cara”⁷⁶ y ello supone una diversa y compleja trama de relaciones entre el profesor y:

- El sistema escolar
- El currículo
- El conocimiento
- La institución en la que labora
- Las autoridades escolares
- Los compañeros docentes
- La comunidad
- Los padres de familia
- Los alumnos
- Los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad
- El conjunto de valores personales, sociales e instruccionales.

Por ello toda práctica docente es de carácter social e intencional donde confluyen los significados, percepciones y acciones de todos los actores mencionados. Aunado a esto, toda práctica docente se desarrolla dentro de un contexto social, económico, político y cultural que determinan el tipo de hombre y el modelo de sociedad que se desea formar.

Toda práctica docente está determinada por las condiciones sociales, étnicas, culturales, históricas, institucionales y personales en las que se encuentra y se desenvuelve el profesor como sujeto histórico-social.

De manera cotidiana el profesor incorpora diversos elementos que le dan forma y contenido a su práctica:

- los saberes socialmente construidos y aceptados como valiosos, estructurados a través de un currículo

⁷⁶Fierro, C., Fourtoul, B. y Rosas L. (2010) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós p. 20

- los saberes que él mismo ha construido en función de su interacción con el deber ser.
- la normatividad institucional
- las políticas educativas,
- las corrientes pedagógicas
- las costumbres, ritos y tradiciones sociales
- la vida que se genera en cada aula en particular

2.6.1. Dimensiones de la práctica docente.

Al considerar la práctica docente como una trama compleja de relaciones, Fierro, Fourtoul y Rosas (1999) distinguen algunas dimensiones para un mejor análisis y reflexión:

2.6.1.1. Dimensión personal.

Esta dimensión incorpora el análisis del profesor como un ser histórico-social con una identidad y una biografía que está presente en su desempeño profesional.

Las autoras centran el análisis de esta dimensión en los siguientes elementos:

- la historia y la experiencia personal
- la vida cotidiana
- el trabajo
- las razones que motivaron su elección profesional
- la motivación y satisfacción actual
- los sentimientos de éxito y fracaso
- la proyección profesional a futuro.

2.6.1.2. Dimensión institucional.

Se refiere a los procesos de gestión de los colectivos escolares, la participación comunitaria en los procesos escolares y su impacto en los aprendizajes, los planes y programas de estudio y sus características así como la estructura escolar en general.

La reflexión sobre esta dimensión enfatiza las características institucionales que influyen en las prácticas:

- las normas de comportamiento
- la comunicación entre colegas y autoridades
- los saberes y prácticas de enseñanza que se socializan en el gremio
- las costumbres y tradiciones
- estilos de relación, ceremonias y ritos
- modelos de gestión directiva y condiciones laborales
- normativas laborales provenientes del sistema más amplio y que penetran en la cultura escolar.

2.6.1.3. Dimensión interpersonal.

La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia.

Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses, concepciones, creencias, etc.

La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo el ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del centro educativo.

El análisis de esta dimensión supone una reflexión sobre el clima institucional:

- los espacios de participación interna y los estilos de comunicación
- los tipos de conflictos que emergen y los modos de resolverlos
- el tipo de convivencia de la escuela y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto a las relaciones que mantienen
- la repercusión que tiene el clima escolar en la disposición de los distintos miembros de la institución: docentes, directivos, administrativos, apoderados y estudiantes.

2.6.1.4. Dimensión social.

La dimensión social de la práctica docente se refiere “al conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y

expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales"⁷⁷.

Se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares.

El análisis de esta dimensión implica la reflexión sobre:

- el sentido del quehacer docente, en el momento histórico en que vive y desde su entorno de desempeño.
- las expectativas que recaen en la figura del maestro por parte de las familias, el sistema y el profesor mismo.
- la forma como en el aula se expresa la distribución desigual de oportunidades, buscando alternativas de manejo diferentes a las tradicionales.

2.6.1.5. Dimensión didáctica.

Esta dimensión se refiere "al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento"⁷⁸.

En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en el salón de clases.

El análisis de esta dimensión se relaciona con la reflexión sobre:

- la forma de concebir el proceso educativo
- la forma en que el conocimiento es presentado a los estudiantes para que lo recreen
- las formas de enseñar (métodos de enseñanza que se utilizan)
- la forma de organizar el trabajo con los alumnos
- el grado de conocimiento que poseen,
- las normas del trabajo en aula
- los tipos de evaluación

⁷⁷Ibídem p. 33

⁷⁸Ídem

- los modos de enfrentar problemas académicos
- los aprendizajes que van logrando los alumnos.

2.6.1.6. Dimensión valoral.

La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios.

En su actuar cotidiano el maestro va mostrando sus visiones del mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas, el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa.

Por otro lado, la normativa de la escuela, tales como las reglas explícitas e implícitas y las sanciones, también constituyen instancias de formación valórica.

El análisis de esta dimensión enfatiza en la reflexión sobre:

- los valores y conductas
- las maneras de resolver conflictos
- las opiniones sobre diversos temas; elementos que el maestro de algún modo transmite a los estudiantes
- los valores personales, especialmente sobre aquellos relacionados con la profesión docente, y analizar como la propia práctica da cuenta de esos valores
- la vida cotidiana de la escuela
- los valores que mueven las actuaciones y relaciones, los cuales se constituyen en instrumentos de formación.

2.6.1.7. Dimensión pedagógica

Se refiere al conjunto de saberes formales, pensamiento y competencias propios de la acción de un profesional de la educación, incluye el análisis sobre la cultura del docente en:

- ciencias humanas (psicología social, psicoanálisis, sociología de los grupos sociales, etc.)
- pedagogía clásica
- pedagogía tradicional
- pedagogía crítica

- teorías de aprendizaje
- teoría curricular
- sociología de la educación
- comprensión de las dinámicas de grupo
- los sujetos del aprendizaje y sus características
- contenido disciplinares
- conocimiento y uso de las nuevas tecnologías
- postura ética y política

2.7. La Práctica Docente desde la Perspectiva Reflexiva.

Desde una perspectiva reflexiva, la práctica docente debe partir del reconocimiento de que el profesor interviene en un medio complejo en el que se presentan situaciones y problemáticas singulares, determinadas por las características del contexto, de los individuos y de la propia dinámica de relación entre ellos, por lo que los conocimientos, técnicas y procedimientos elaborados por expertos externos, poco pueden ayudar para resolverlas.

Desde esta perspectiva el profesor no puede ser un simple técnico que aplica las estrategias y rutinas aprendidas durante su periodo de formación académica, o transmitidas por recomendación de otros, en lugar de ello debe convertirse en investigador en el aula, pues ante problemas singulares, debe experimentar estrategias de intervención que también han de ser singulares para solucionarlos.

Por ello la práctica docente se concibe como una serie de “ciclos de experimentación reflexiva, donde se cruzan momentos de acción y de reflexión, se modifica la práctica al modificarse los participantes y la situación”⁷⁹ es decir, la práctica docente se vincula con una actividad reflexiva constante que lleva a recomponer los esquemas estandarizados de pensamiento del profesor y del alumno a través del proceso mismo de formación.

Para realizar un análisis de la práctica docente Freire, citado por Gimeno y Pérez G. (1999), propone realizar cuatro tareas:

1. Describir... ¿Qué hago?
2. Informar... ¿Qué significa lo que hago?
3. Confrontar... ¿Cómo he llegado a ser como soy?

⁷⁹ Ibídem p. 426

4. Reconstruir... ¿Cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?

A través de ellas el profesor se encuentra en la posibilidad de transformar su práctica, premisa que constituye la base de la perspectiva del docente reflexivo que se aborda a continuación.

El término formación designa un proceso que va más allá de la instrucción y la capacitación, pues el primer término se reduce a trasmisión de conocimientos y el segundo a un adiestramiento en determinadas tareas o acciones.

La formación es un proceso tendiente a modificar a los sujetos a través de una intervención educativa, con el objetivo de desarrollar sus potencialidades para arribar a un pleno ejercicio intelectual y una construcción conceptual que le permita participar en el mejoramiento de sus condiciones de vida, tanto personal como social e incidir en el mejoramiento de su comunidad.

En este sentido, desde la perspectiva del deber ser, la formación de profesores tanto inicial como permanente deberá, además, favorecer el desarrollo de las capacidades intelectuales y operativas necesarias para el ejercicio de la práctica docente y la producción de conocimientos sobre el complejo proceso educativo.

En México existe la percepción de que no hay una correlación entre los procesos de formación docente y la modificación de las prácticas pedagógicas en el aula, pues a lo largo de la historia reciente han existido varias reformas a planes y programas de estudio sin que se aprecie cambios en las actividades que el profesor realiza frente a su grupo.

Más allá de un análisis sobre los planes y programas de estudio de las escuelas normales (tarea que excede los alcances del presente trabajo), resulta relevante mencionar la difícil situación de los profesores, objetos de nuevas demandas y señalados como los responsables de la mala calidad de la educación, diagnóstico realizado a partir de los resultados obtenidos en diversos procesos de evaluación, tanto nacional como internacional.

Esta perspectiva es a todas luces reduccionista pues niega el conjunto de variables que intervienen en todo proceso educativo, correspondientes con todas y cada una de las dimensiones de la práctica docente mencionadas anteriormente, y que escapan al control del profesor.

Toda práctica docente es compleja, multidimensional y determinada por factores sociales, económicos, políticos y culturales propios del contexto en el que se lleva a cabo.

Sin embargo, también es cierto que el profesor tiene una posición privilegiada al poder decidir entre asumir un papel de pasivo ejecutor de planes y programas de estudio o un papel activo mediante la reformulación de los planes y programas en función de las necesidades reales de su grupo, escuela y comunidad.

El profesor debe ser libre de decidir qué papel va a asumir ante la difícil situación del sistema educativo y estar dispuesto a actuar en consecuencia.

En este sentido, resulta importante destacar el recorrido que se ha realizado a través de la historia de la educación preescolar, la formación de docentes de educación preescolar en México, así como la caracterización de las tendencias de formación y su relación con la práctica educativa en el aula, como una serie de elementos que a partir de una revisión histórica develan las múltiples variables que influyen y determinan el currículum, porque si bien cierto, el profesor no las puede controlar, si debe conocerlas y tener la capacidad de reflexionar sobre ellas.

Para ello es necesario apoyarlo en el fortalecimiento de sus habilidades intelectuales y conceptuales a través de una serie de procesos de formación.

En el presente trabajo se pugna por el establecimiento de ejercicios de reflexión sobre la formación y la práctica pedagógica personal, la identificación de necesidades de actualización y la elaboración de estrategias de mejora a partir de una mirada hacia uno mismo.

Desde una perspectiva pedagógica, una manera de lograr esto es mediante un amplio programa de formación que acompañe y apoye al docente en la comprensión teórico conceptual de los programas de estudio y en el análisis de su intervención educativa en el aula, con el propósito de lograr un cambio real de las prácticas que contribuyen poco al desarrollo de las potencialidades y capacidades de los alumnos.

Desde esta perspectiva se parte de la tesis de que transmitir directamente las ideas o prácticas exitosas de algunos docentes, en enseñanza para otros, es perpetuar el modelo de educación tradicional, donde el conocimiento básicamente deriva de la opinión, del ensayo y error y la rutinización descontextualizada y permite que día a día el profesor realice una serie de acciones sin saber a ciencia cierta porqué las hace y tampoco se cuestione sobre ello.

En lugar de ello, es necesario ayudar al docente para que reflexione sobre sí mismo y su trabajo, para identificar su sistema de acción, sus objetivos, propuestas, conocimientos y necesidades de formación a través de informar lo que quería hacer y ha plasmado en su planeación, sobre lo que realmente ha hecho y sobre el resultado de ello, reconstruyendo los razonamientos mantenidos que le permitan extraer saberes y teorizar sobre su práctica y en consecuencia innovar, arribar a cambios profesionales autónomos y responsables política y éticamente.

Para ello, esta propuesta se apoya en lo que autores como Car y Kemmis (1988), Stenhouse (1987), Elliot (1990), Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992), Ferry (1997), Schön (1992) y Perrenoud (2007) han caracterizado como análisis de la práctica pedagógica o práctica reflexiva, ya que implica desarrollar en el docente la capacidad de innovar, negociar y regular su propia práctica a partir del análisis y la reflexión sobre su propia experiencia para llegar a nuevos saberes, perspectiva que a continuación se caracteriza.

CAPÍTULO 3. MODELO DE FORMACIÓN DEL PRACTICANTE REFLEXIVO.

En el presente capítulo se aborda el modelo de formación de la práctica reflexiva o practicante reflexivo, sus antecedentes teóricos, fundamentos filosóficos y pedagógicos así como las implicaciones de su aplicación dentro del ámbito de la formación de profesores.

3.1. Antecedentes y fundamentos.

A través de la historia de la educación resulta evidente que no se puede formar individuos sin adherirse a determinada ideología, aun cuando incluso no somos conscientes de ello.

Existe una correlación innegable entre el modelo de sociedad, de ser humano y las finalidades de la escuela y el rol de los profesores. En este mismo sentido de acuerdo con Perrenoud (2001) no se pueden disociar las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren de los docentes.

Como se mencionó anteriormente, a lo largo de la historia se pueden identificar una serie de tradiciones, enfoques, corrientes o perspectivas de formación que constituyen una serie de argumentos y concepciones de hombre, educación, sociedad y conocimiento, con una carga histórica, epistemológica y social que definen y determinan el papel del profesor.

El modelo de formación desde la perspectiva reflexiva surge en oposición al positivismo y se fundamenta en las aportaciones teóricas de varios autores entre los que se encuentran los siguientes.

3.1.1. John Dewey

El modelo de formación basado en el movimiento reflexivo en educación tiene sus inicios en las teorías pedagógicas de John Dewey, quien en 1933 publica el libro "Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo" que posteriormente ha sido utilizado como fuente directa por diversos autores como Car y Kemmis (1988), Stenhouse (1987), Elliot (1990), Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1992), Ferry (1997), Schön (1992) y Perrenoud (2007) para fundamentar sus razonamientos en lo que en el campo educativo se denomina formación reflexiva en educación.

Dewey apostaba por la creación de nuevas formas de convivencia en el marco de una sociedad democrática y una de las vías para alcanzarla era la formación de sujetos reflexivos.

Para Dewey todos los hombres reflexionan, el pensamiento reflexivo es un logro del individuo y para lograrlo es necesario poner en duda las ideas preconcebidas o prejuicios, abriendo con esto una comprensión hermenéutica del trabajo reflexivo en clara oposición a la epistemología positivista que al estancarse en un pensamiento puramente empírico cae en la tendencia a conducir a falsas creencias, engendrar inercia y dogmatismo intelectual y a incapacidad para enfrentarse a lo nuevo.

3.1.2. Donald Schön.

El trabajo del filósofo Donald Schön surge a partir de su interés por conocer las características de los profesionistas así como develar cómo piensan mientras están ejerciendo su profesión.

Schön hace una serie de aportaciones valiosas en el campo de la formación de profesionistas en general y del conocimiento profesional del docente, sus procesos de formación y cambio en particular⁸⁰.

Critica el modelo dominante de entender el conocimiento profesional del docente, aquel que lo identifica como un operario que soluciona problemas al aplicar aquello que le dicta la teoría desde una racionalidad técnica.

En su lugar desarrolla una nueva epistemología de la práctica profesional a partir de reflexionar sobre las peculiaridades del pensamiento que se activan cuando los profesores se enfrentan a los complejos problemas de su práctica profesional.

De acuerdo con Schön, el pensamiento práctico se compone de tres aspectos: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción.

⁸⁰Ibídem p. 416.

El conocimiento en la acción constituye lo que conocemos como el saber hacer algo (cocinar, tejer, etc.). Para Schön es un conocimiento tácito y que no proviene de una operación intelectual.

En este sentido Gimeno S. y Pérez G. (1999) destacan la diferencia entre el saber hacer algo y el saber explicar lo que uno hace y el conocimiento y las capacidades que uno utiliza cuando actúa de forma competente.

La reflexión en la acción es la capacidad de pensar sobre lo que hacemos al mismo tiempo que actuamos y representa la posibilidad de reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo hacemos, pero también este proceso se lleva a cabo sin poder decir cómo lo hacemos, ya que el individuo se ve limitado por cuestiones de tiempo y espacio ya que no se tienen las condiciones de sistematicidad y distanciamiento que requiere todo análisis racional.

A pesar de ello, para autores como Gimeno S. y Pérez G. (1999) la reflexión en la acción representa un “proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente... Puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias empíricas con los que el profesor se enfrenta a la realidad problemática”⁸¹ y constituye el mejor instrumento de aprendizaje significativo porque permite una dialéctica entre la situación problemática y la aplicación y reconstrucción de teorías, esquemas y conceptos.

Para Carr (1989) citado por Gimeno S. y Pérez G. (1999) la reflexión en la acción permite que el conocimiento implícito, incuestionado, se vuelva explícito y criticable, “un proceso de investigación a través del cual el desarrollo del conocimiento profesional y el perfeccionamiento de la práctica profesional ocurren simultáneamente”⁸².

La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción representa el proceso de, una vez finalizada la acción, pensar sobre lo que hemos hecho, es decir, es un análisis a posteriori sobre los procesos y características de nuestra propia acción ya que el tomar distancia sobre lo ocurrido permite reconstruir nuestro actuar con el objetivo de analizarlo.

⁸¹ Ibídem p. 419

⁸²Ídem

En el ámbito de la práctica docente el análisis se dirigirá a “las características de la situación problemática, los procedimientos utilizados en la fase de diagnóstico y definición del problema, la determinación de metas, la elección de medios y la propia intervención... y lo que es más importante, los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas, creencias y formas de representar la realidad que utiliza el profesor en las situaciones problemáticas inciertas y conflictivas”⁸³.

Estos tres aspectos son los componentes clave de la epistemología de la práctica de Schön y permiten comprender en qué consiste una práctica reflexiva.

3.1.3. Philippe Perrenoud.

Philippe Perrenoud es sociólogo y se ha dedicado al análisis de las prácticas de formación docente. En la elaboración de sus teorías retoma la epistemología de la práctica de Donald Schön, la noción de esquema de Piaget, el concepto de habitus de Pierre Bourdieu⁸⁴ y a partir de ello estructura una propuesta de formación denominada práctica reflexiva.

Al igual que los autores que le preceden, Perrenoud parte de una crítica a los procesos de formación tanto inicial como permanente que colocan al docente como un ejecutor de los planes y programas de estudio y consumidor de tecnologías y libros de texto realizados por los “expertos”.

De acuerdo con Perrenoud, el trabajo docente se realiza en soledad, por ello es importante preparar a los profesores para que sean su propio supervisor, para que sean capaces de identificar las características de su actuar cotidiano ya que “no inventamos nuestros actos todos los días”⁸⁵.

Esta sencilla frase encierra una enorme importancia ya que de ella se desprende la idea de que nuestras acciones son guiadas por una serie de esquemas, ya que todos tenemos una cierta forma estable de afrontar la

⁸³ Ibídem p. 420

⁸⁴Bourdieu define el habitus como “un pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos”, el habitus es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, percepción, de evaluación y de acción. Perrenoud, P. (2007) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México: Grao p. 13

⁸⁵Ibídem p. 37.

vida, lo que Bourdieu llama habitus y que constituye “el conjunto de esquemas de que dispone una persona en un momento de su vida”⁸⁶.

Para Perrenoud “No somos conscientes de todos nuestros actos, pero sobre todo, no siempre somos conscientes del hecho de que nuestros actos sigan estructuras estables”⁸⁷ por lo que plantea la necesidad de orientar la formación docente hacia la construcción de habitus (formados por esquemas de pensamiento y de acción) a través de una práctica reflexiva.

Para Perrenoud “una de las funciones de la práctica reflexiva consiste en permitir que el practicante se concencie de sus esquemas, y en caso de que sean inadecuados, los actualice”⁸⁸.

En este mismo sentido es importante destacar la dificultad de algunos profesores para articular los saberes y el habitus, pues en ocasiones la dificultad de utilizar los saberes didácticos, psicopedagógicos o psicosociológicos reside en la incapacidad de conectarlos con las situaciones y en no poder utilizarlos en el actuar.

Entre los objetivos de la práctica reflexiva también se encuentra el hacer que la reflexión se convierta en un componente duradero del habitus, permitir que el profesor teorice sobre su propia práctica y asuma su autonomía con responsabilidad política y ética.

3.2. Modelo de Formación del Docente Reflexivo.

Este modelo de formación se perfila a partir de los aportes teóricos de los autores mencionados, de acuerdo con Gimeno S. y Pérez G. (1999) un enfoque reflexivo dentro del ámbito de la formación docente parte del reconocimiento de la complejidad del medio en el cual se desarrolla la intervención del profesor.

El aula y la escuela son definidos como medios ecológicos complejos, determinados e influidos por una serie de interacciones simultáneas de múltiples factores y condiciones, donde surgen problemas que no pueden

⁸⁶ Ibídem p. 38

⁸⁷ Ídem

⁸⁸ Ibídem p. 80

resolverse mediante la aplicación de técnicas o procedimientos establecidos desde afuera⁸⁹.

Por ello el problema central dentro de esta perspectiva es el cómo generar un conocimiento que, lejos de imponer restricciones mecanicistas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella para facilitar su transformación.

Desde esta perspectiva la respuesta a este cuestionamiento es lograr que el profesor reconozca la necesidad de analizar lo que realmente hace cuando se enfrenta a los complejos problemas de la vida en el aula con el propósito de identificar las maneras en las que elabora y modifica sus estrategias y procedimientos, técnicas, materiales e instrumentos de intervención pedagógica así como sus necesidades de apoyo y formación permanente.

Este modelo representa un esfuerzo por colocar al profesor en un papel activo dentro de la conformación de su actuar dentro del aula, devolviéndole su carácter de sujeto que participa en la formación de sujetos y como sujeto que al enseñar aprende y también es formado, en una clara oposición a los modelos de racionalidad técnica.

Varios autores lo han denominado de diversas formas: El docente como investigador en el aula (Stenhouse, 1984), la enseñanza como arte (Eisner, 1985), la enseñanza como arte moral (Tom, (1984), la enseñanza como una profesión de diseño (Yinger, 1986), el profesor como profesional clínico (Griffin, 1982), la enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones (Cark y Peterson, 1986), la enseñanza como proceso interactivo (Holmes Group, 1986), el profesor como práctico reflexivo (Schön, 1987) y la práctica reflexiva para Perrenoud (2007)⁹⁰.

3.2.1. Concepto de Reflexión.

Resulta pertinente definir el término reflexión toda vez que constituye el eje de este modelo de formación.

⁸⁹Gimeno S. y Pérez G. (1999) Op. cit. p. 412-413

⁹⁰Ídem

Grimmett (1989) citado por Gimeno S. y Pérez G. (1999) distingue tres perspectivas o definiciones del término reflexión:

- La reflexión como acción mediatizada instrumentalmente: Desde esta perspectiva el proceso de reflexión ayuda a los profesores a imitar las prácticas de enseñanza que las investigaciones definen como eficaces.
- La reflexión como proceso de deliberación: La reflexión en éste enfoque implica considerar los fenómenos educativos en su contexto y anticipar las consecuencias de adoptar las diferentes perspectivas, en éste caso se considera que el conocimiento experto ya no dirige la acción, sólo la informa u orienta.
- La reflexión como reconstrucción de la experiencia: Desde ésta perspectiva la reflexión se define como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia a través de los siguientes aspectos:
 1. Reconstruir las situaciones donde se produce la acción atendiendo las características de la situación antes ignoradas o reinterpretando un nuevo significado a características ya conocidas.
 2. Reconstruirse a sí mismos como profesores, lo que implica adquirir conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación (saberes, procedimientos y actitudes).
 3. Reconstruir los supuestos sobre la enseñanza aceptados como válidos, lo que implica analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza.

Para Gimeno S. y Pérez G. ésta última perspectiva permite practicar la crítica con el objetivo de provocar la emancipación, pues permite al sujeto comprender que el conocimiento y la práctica educativas son construcciones sociales de la realidad, que corresponden a intereses políticos y económicos propios del contexto en el que se desarrolla y que por lo tanto pueden cambiar históricamente⁹¹.

Desde esta definición de reflexión el conocimiento se construye a partir de la propia acción docente, su necesidad de comprender, interpretar y

⁹¹ Ibídem p. 421

actuar sobre las situaciones, lo que implica constantemente generar nuevo conocimiento y transformar la práctica, en un proceso dialéctico.

3.2.2. Formación para una Práctica Reflexiva: el procedimiento clínico de formación.

Ante la pregunta de cómo debe ser la formación para una práctica reflexiva surgen varias propuestas, una de ellas es la que Perrenoud (2007) llama *procedimiento clínico de formación*.

El procedimiento clínico de formación se estructura a partir de una lógica diferente a los modelos tradicionales que hacen una distinción entre saberes teóricos y prácticos y los primeros deben preceder a los segundos.

En lugar de ello, esta propuesta surge a partir de la influencia de los procedimientos de formación llevados a cabo en numerosas facultades de medicina y escuelas de negocios, donde la teoría se desarrolla a partir de la acción, propiciando una apropiación activa de saberes de acuerdo a una confrontación con la realidad⁹².

Bajo esta lógica, el sujeto formado se enfrenta a una realidad compleja que le implica poner en juego de manera alternada sus bases teóricas adquiridas de manera tradicional mediante cursos o lecturas y sus propias teorías creadas a partir del trabajo de reflexión, con el objetivo de identificar las situaciones problemáticas y sus respectivas acciones de solución.

La práctica docente se desarrolla en un ambiente complejo, determinado por diversas variables que constantemente mezclan lo cognitivo y lo afectivo, lo psicológico y lo sociológico, lo didáctico y lo transversal, los hechos, valores, prácticas y representaciones, por lo que es necesario reconocer que el trabajo con lo silenciado (como la angustia, el temor de no saber, de no poder, temor a la responsabilidad, la dificultad a relacionarse con los otros, la lucha por el poder, etc.) es tan válido como el trabajo didáctico o una formación en técnicas o procedimientos de evaluación o gestión.

⁹²Perrenoud, P (2007). Op cit. p. 107.

Para ello es necesario aceptar no sólo la complejidad sino también el carácter multirreferencial de las teorías que permiten dominar la práctica pedagógica y reconocer la importancia de alternar entre periodos de trabajo de campo y periodos de reflexión a posteriori, es decir, practicar la alternancia entre periodos de reflexión en la acción y periodos de reflexión sobre la reflexión en la acción.

Este modelo no deja lugar para la separación entre teoría y práctica en la medida en que se basa en la construcción de saberes teóricos nuevos para el docente, en función de una situación problemática específica.

Al reconocer la complejidad de la práctica docente resulta más comprensible la necesidad de poner en juego saberes procedentes de las ciencias sociales y humanas así como los que provienen de la experiencia.

En cuanto al ámbito de la formación docente, es importante resaltar que el principal instrumento de la práctica pedagógica es el propio docente, por lo que en un primer momento resulta pertinente poner el énfasis en el trabajo sobre uno mismo.

Para ello este procedimiento de formación pugna por el desarrollo no sólo de capacidades de aprendizaje sino también de capacidades de auto observación y de autodiagnóstico para llegar a una auto transformación en cuanto a saberes, pero sobre todo en cuanto a aquellos aspectos que son poco reflexionados como el habitus.

De acuerdo con Perrenoud, "toda reflexión sobre la acción propia o de los demás lleva consigo una reflexión sobre el habitus, sin que el concepto, y todavía menos la palabra, se utilicen de forma general"⁹³.

Es común y más sencillo cuestionarnos sobre nuestros conocimientos, saberes, ideologías o intenciones que sobre nuestros esquemas inconscientes, nuestros temores o dudas.

Dentro de esta lógica es importante también mencionar el costo intelectual y emocional que implica un trabajo de análisis de la propia práctica con el objetivo de concienciar nuestros esquemas de acción o habitus, el trabajo desde una práctica reflexiva no escapa a una serie de

⁹³ Ibídem p. 138

negaciones y de mecanismos de defensa, que sólo serán superados si existe una real voluntad de mejora y cambio.

Para ello es necesario enfatizar la necesidad de que exista “una ética coherente y una gran claridad conceptual, que permita saber dónde está el límite entre un análisis de habitus invertido en la acción profesional y otros métodos como un psicoanálisis colectivo o una dinámica de grupo”⁹⁴.

Un procedimiento clínico de formación enfocado al trabajo sobre la propia práctica pedagógica que permitan concienciar el propio habitus debe centrar su atención hacia aquellos aspectos que permitan acceder a la esencia del profesor como ser social y emocional, con el propósito de transformar y mejorar su práctica a partir de dicha concienciación.

3.2.3. Modelo de formación basado en la Investigación-Acción.

Este modelo de formación se inserta en un proceso de investigación-acción en tanto que pretende mejorar la práctica a partir de una reflexión permanente en la acción y sobre la reflexión en la acción sin que exista énfasis en la construcción de conocimientos ni en su generalización.

Retoma la epistemología de la práctica profesional de Schön que reconoce la importancia de reflexionar sobre las peculiaridades del pensamiento que se activan cuando los profesores se enfrentan a los complejos problemas de su práctica profesional.

Todo proceso de investigación-acción requiere de diálogo, debate de pareceres y expectativas, así como un constante trabajo de contrastes intersubjetivos y plurales, es decir, necesariamente implica un trabajo colaborativo entre pares, anulando la posibilidad de establecer una estricta división del trabajo y de roles.

También es preciso recordar que la acción como realización de una actividad es siempre efímera, se realiza en cuestión de segundos y al siguiente momento ya pertenece al pasado, sin embargo es posible analizarla ya que está compuesta por una serie de actitudes, saberes,

⁹⁴ Ibídem p. 160

diferentes componentes emocionales y esquemas de acción incorporados en función de la historia de cada individuo, es decir, de un habitus.

Por su complejidad para el análisis, en un procedimiento como el que se describe es necesario centrar la mirada en uno mismo, pero para ello resulta necesario utilizar diversas estrategias de colaboración y debate que permitan tomar distancia y analizarse a la luz de una serie de métodos en compañía de un pequeño grupo de pares.

Estos métodos de análisis se pueden agrupar en función de los diferentes momentos en que se desarrolla la práctica docente, por ejemplo, es posible reflexionar antes de la acción a través de un análisis de la planificación y la planeación docente o análisis de situaciones didácticas o de aprendizaje.

También es posible reflexionar en la acción, teniendo como punto de referencia la planificación inicial haciendo posible hacer ajustes en función de la situación real y muy particular de cada momento.

Y finalmente a posteriori, la reflexión permite tomar distancia física y temporal para analizar con más tranquilidad los acontecimientos o situaciones, para ello se pueden utilizar métodos como el análisis de secuencias de video, el análisis de diario y el análisis de situaciones problema.

En cada una de estas metodologías de análisis resulta pertinente centrar la atención en los aspectos mencionados por Freire, citado por Gimeno S. y Pérez G. (1999):

- Describir ¿Qué hago?
- Informar ¿Qué significa lo que hago?
- Confrontar ¿Cómo he llegado a ser como soy?
- Reconstruir ¿Cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?

3.2.3.1. La observación y el registro de lo observado.

De acuerdo con Carr y Kemiss (1988), el proceso de la investigación-acción implica un ciclo que va del actuar al observar y del observar al reflexionar poniendo en juego un pensamiento crítico que implica la posibilidad de identificar y cuestionar las premisas establecidas en mi

actuar, identificar la influencia del contexto así como la capacidad de idear otras alternativas de acción.

Es importante recordar que la observación es útil siempre y cuando se acompañe de un registro sistemático como un producto que se construye para posteriormente permitir analizar aquello que se observó.

La observación entonces constituye una herramienta de investigación que lejos de ser un instrumento estandarizado permite acceder a las situaciones respetando la diversidad de los sujetos y el valor simbólico de lo que se observa.

Al observar su propia actuación, el docente tiene la posibilidad de identificar ideas, sentimientos, valores, saberes. No es sólo un procedimiento empírico de percepción, en tanto que le permite acceder a estados de conciencia que sólo se logran mediante un diálogo consigo mismo.

3.2.3.2. La descripción.

En un procedimiento como el que se ha descrito no cabe la posibilidad de obtener información con el objetivo de cuantificarla, en lugar de ello se pretende obtener una descripción cualitativa o relato anecdótico que permita registrar lo que sucede y cómo es que sucede desde la perspectiva de cada uno de los sujetos que intervienen en el proceso de análisis. Es por ello que toman mayor importancia los saberes teóricos, el habitus, la postura ética y política de los participantes a través de los cuales se analizará lo observado, pues en las disciplinas de lo humano esos aspectos adquieren mayor relevancia.

3.2.3.3. La Integración.

Una vez que se registra lo observado y que se describe lo que sucedió es necesario "pasar por el filtro del trabajo de la integración"⁹⁵ que consiste en un ejercicio de amarrar los hilos imaginarios de cada información proveniente de distintas fuentes, es decir, las miradas y opiniones de los

⁹⁵Juárez Hernández Clotilde (Coord.) (2004) Hacia un nuevo paradigma de la evaluación de la calidad de la educación preescolar en México. Seminario sobre la calidad de la educación preescolar. México UPN, p. 10

participantes en el proceso de análisis con el propósito de crear a través del diálogo una opinión sobre lo analizado.

3.2.3.4. Devolución y diálogo.

La devolución es una práctica inherente al trabajo clínico, por ello pertinente en el presente modelo de formación ya que implica una postura flexible, sensible y empática entre los participantes de un proceso de análisis de las prácticas docentes para no enjuiciar, perseguir o sancionar, sino que enfatiza las fortalezas creando un ambiente de confianza que abre la posibilidad de entablar un diálogo y permite la reflexión.

A partir de la creación de un ambiente de confianza es posible intercambiar impresiones, negociar y renegociar significados, reconocer lo valioso y lo que es necesario reformular en la práctica pedagógica.

3.2.3.5. El acompañamiento.

Finalmente el acompañamiento implica tomar una postura en favor del trabajo en equipo con el propósito de crear y construir espacios de diálogo y reflexión permanentes para que la reflexión sobre el cómo se realiza el quehacer escolar se convierta en un proceso cotidiano.

Implica un arduo trabajo por parte de todos los integrantes del equipo y una postura de sensibilidad, responsabilidad, ética y compromiso con el mejoramiento de la calidad de la educación que se brinda al interior de las aulas y en la escuela en general.

El modelo de formación desde la perspectiva de la práctica reflexiva representa un ideal más que una realidad dentro de la formación docente tanto inicial como permanente en México.

Se fundamenta en una postura ética y epistemológica totalmente diferente al modelo de enseñanza tradicional en tanto que su principal herramienta es la reflexión en la acción y sobre la reflexión en la acción de nosotros mismos como docentes.

Representa un reto ya que históricamente es común que el docente se dedique a investigar y analizar las diferentes variables que influyen en los

procesos de enseñanza-aprendizaje adoptando una postura externa, repartiendo responsabilidades y culpas y elaborando estrategias de solución sin reconocerse como parte del problema y de la posible solución.

También es cierto que implica una mayor carga de trabajo sobre todo en el aspecto emocional, pues lejos de centrarse en cubrir el desfase entre los saberes adquiridos durante la formación inicial y las novedades académicas, se centra en informarse sobre lo que el profesor realmente hace en su práctica cotidiana con el propósito de modificar aquello que no favorezca el desarrollo de las potencialidades de los alumnos.

En cuanto a los momentos dedicados a la formación y actualización, a diferencia de aquellos cursos o talleres que se imparten de manera intermitente y fragmentada, el modelo de formación desde una perspectiva reflexiva implica gradualmente convertirse en un trabajo cotidiano, de acuerdo con Perrenoud (2007) la reflexión en la acción constituye un importante ejercicio de preparación para el proceso de reflexión sobre la reflexión en la acción.

Para el profesor implica ya no esperar los últimos avances en el campo de la investigación pedagógica, ya que a partir del análisis de su propia práctica podrá identificar y revisar los significados y conocimientos de los docentes (él y sus compañeros) para identificar las distorsiones que tienen de la realidad así como los conocimientos conceptuales, procedimentales o actitudinales de los que carecen, con la finalidad de superarlas y llevar a cabo acciones guiadas a transformar las prácticas en el aula. También representa la posibilidad de teorizar sobre su propia práctica, es decir, extraer saberes de lo que hacen cotidianamente.

A través de esta revisión sobre las características del modelo de formación desde la práctica reflexiva resulta evidente que implica una redefinición de conceptos e invita a una reelaboración de dinámicas de intervención y trabajo en el aula, representa un reto y una oportunidad para asumir el papel de enseñante que a través de su práctica también aprende.

No es una tarea fácil de llevar a cabo, no sólo por la serie de temores y resistencias emocionales, sino incluso por la cantidad de tiempo que puede llegar a implicar en un sistema burocrático que constantemente satura al profesor, pero ante la actual situación de la educación en nuestro

país representa una oportunidad para hacer algo diferente si queremos tener resultados diferentes.

A continuación se presenta una propuesta de curso-taller de formación para docentes en servicio de educación preescolar desde la perspectiva de la práctica reflexiva, representa un intento de realizar acciones concretas de indagación sobre las prácticas docentes y llevar a la acción un proyecto de transformación de las mismas.

CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE PROGRAMA DE CURSO-TALLER DE FORMACIÓN PERMANENTE PARA PROFESORES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

En el presente capítulo se hace una exposición detallada de la propuesta de curso-taller de formación para docentes en servicio de educación preescolar, su justificación, fundamentos teóricos y metodológicos, así como su estructura: elementos del programa y secuencias didácticas.

4.1. Justificación.

A lo largo de la historia de la educación, el docente ha tenido un papel central y activo, ya que él con su práctica tiene la posibilidad de decidir e incidir en todo proyecto educativo, ya sea como transmisor o reproductor de la ideología dominante o como agente de cambio, oposición y resistencia a la dominación.

En la actualidad nos encontramos ante retos muy grandes para la educación en general y la escolarización en particular, y por lo mismo, ante grandes retos para los profesores.

En el marco internacional las exigencias de la globalización, las TIC, el gran énfasis en la competitividad, la eficiencia y la evaluación son aspectos que claramente condicionan y sobredeterminan las políticas educativas (a través de los lineamientos establecidos por los organismos internacionales) y de manera directa impactan en el establecimiento de las políticas educativas del país.

En el marco nacional, como resultado de dicho proceso de globalización y evaluación de la educación, estamos frente a una serie de reformas del sistema educativo que enfatizan la necesidad de que los docentes modifiquen sus prácticas.

En el caso de la educación preescolar, han existido varios programas de estudio que en su momento han surgido con carácter reformista y con el propósito de elevar la calidad de la educación, sin embargo la realidad indica que ésta es todavía una tarea pendiente. Una vez más se refuerza la necesidad de apoyar a los docentes para elevar la calidad de su trabajo pedagógico.

Con base en la panorámica general del estado de la educación básica y de la educación preescolar en particular, el presente trabajo titulado

“Propuesta de curso-taller de formación permanente para docentes de educación preescolar desde la perspectiva del practicante reflexivo” parte de la premisa de que mientras en el discurso se formulan finalidades educativas como formas de preparación para una vida adulta con capacidad crítica, analítica y reflexiva en una sociedad plural, por otro lado el trabajo, la formación docente y la vida en la escuela se organiza negando estas pretensiones.

El docente es conceptualizado como incapaz de realizar por sí mismo la complejidad de su trabajo y es sometido a mayores procesos de racionalización y control en términos de vigilancia y ayuda.

Por ello resulta pertinente este ejercicio de formación desde una perspectiva reflexiva al partir de la idea de que las cosas pueden cambiar a partir de la reflexión y la praxis ayudando a los profesores a romper el círculo de una reflexión autolimitada y para ello es necesario atender aquellos elementos que normalmente se mantienen incuestionados como el lenguaje, los valores, los sistemas de comprensión, la definición del propio papel del docente y sus prácticas en el aula.

4.2. Fundamentos teóricos y criterios metodológicos.

El presente proyecto de curso de formación docente parte de la intersección de varios elementos, entre los que destacan, por un lado, el diagnóstico sobre la calidad y efectividad de la educación en nuestro país, su relación con el quehacer docente y el predominio de prácticas tradicionales en el aula, así como la serie de reformas y esfuerzos de capacitación impulsados por el estado.

Está dirigido a profesores y profesoras de nivel preescolar en servicio y se fundamenta en el modelo de formación de la práctica reflexiva, ampliamente tratado en el capítulo anterior.

Este modelo de formación pretende que el profesor parta de la reflexión y el análisis de su propia práctica para identificar lo que realmente hace cuando se enfrentan a los complejos problemas de la vida en el aula, así como comprender cómo utiliza el conocimiento científico, las nuevas tecnologías, cómo elabora y modifica sus rutinas, estrategias, procedimientos, recursos didácticos, cómo responde ante nuevos retos incluyendo la reforma a la educación básica, si la conoce, si identifica y

comprenden los postulados teóricos y metodológicos que le dan forma y la razón de ello al llegar a cuestionar incluso su formación inicial como profesional de la educación.

Para ello se inserta en un ejercicio de investigación-acción que permite aportar información que guíe la toma de decisiones para resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas, todo ello a partir de los profesores, es decir, de los propios participantes que están viviendo en el entorno del problema.

En este sentido se fundamenta en una perspectiva de formación práctica y reflexiva pues lejos de explicarle al profesor lo que tiene que hacer, parte de lo que éste ya hace, con la intención de construir puentes entre esto y lo que se le propone a través de los programas de estudio. Implica trabajar a partir de las representaciones, esquemas, acciones y problemáticas de los profesores, en lugar de ignorarlas y para ello se llevan a cabo una serie de secuencias didácticas en base a un enfoque de competencias.

La tendencia a reformar los sistemas educativos sobre la base de competencias data de principios de la década de los noventa, de acuerdo con Rojas Moreno (2000) surge en el marco de las relaciones de cooperación entre organismos financieros multinacionales, empresas, gobiernos y trabajadores con el objetivo de garantizar la formación de los recursos humanos requeridos de acuerdo a los cambios en las formas de producción económica.

En México los antecedentes de esta tendencia se remontan a los años treinta del siglo pasado, cuando la educación tecnológica fue apoyada con el propósito de formar los cuadros técnicos requeridos para la incipiente industrialización del país.

En 1937 se funda el Instituto Politécnico Nacional, en 1978 el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y durante los años ochenta se fortaleció la oferta educativa del Sistema de Educación Tecnológica (SET) del nivel medio superior, mediante la creación de instituciones como el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del IPN (CECYT), El Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), el Centro de Bachillerato Tecnológicos Industrial y de Servicios (CBTIS), entre otros⁹⁶.

⁹⁶Rojas Moreno Ileana (2000) "La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México". En: Valle Flores, María.

Entre las principales críticas a este modelo se encuentra su origen ligado al concepto de capacitación y adiestramiento para el trabajo, así como su correspondencia con una serie de disposiciones y sugerencias por parte de organismos internacionales de corte financiero como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), sin embargo, de ser una tendencia, se ha convertido en la premisa sobre la cual se fundamentan los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica y Normal en México.

También existe una polémica respecto a la definición del término *competencia*, en este sentido, Rojas Moreno (2000) señala tres conceptualizaciones básicas que a su vez corresponden a enfoques distintos:

- Competencia basada en tarea (task-based) definida como “comportamientos discretos” ligados con la realización de tareas muy específicas, definición simplificada y fragmentaria, ligada a una visión conductista.
- Competencia genérica, definida como una serie de “atributos generales” del profesional experto, indispensables para un desempeño efectivo. Esta definición se considera más próxima a modelos administrativos que pedagógicos y se considera descontextualizada y limitada.
- Competencia como relación holística o integrada, planteada como “un complejo estructurado de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) requeridos para interpretar situaciones específicas y desempeñarse en ellas de manera inteligente”⁹⁷.

Desde esta perspectiva, las competencias involucran no sólo conocimientos y técnicas, además integran valores y ética como elementos del desempeño competente, mismo que se puede demostrar de diferentes maneras y se reconoce la importancia del contexto.

En este mismo sentido Tobón (2010) también identifica diversos enfoques de las competencias, provenientes de diversos contextos, proyectos de investigación, líneas de acción, propósitos de aplicación y científicos y

(Coord.) Formación en competencias y certificación profesional. México: UNAM/CESU (Pensamientos Universitario, 91, tercer época). pp. 56-57

⁹⁷ *Ibíd*em p. 48

epistemologías de base que esquematiza y compara en el siguiente cuadro:

CUADRO 1.2 Diferencias entre los enfoques conductual, funcionalista y constructivista con el enfoque socioformativo				
Tipo de enfoque	Énfasis en el concepto de competencias	Concepción del currículo	Epistemología	Países en los cuales predominan
<i>Enfoque funcionalista</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades y tareas del contexto externo. • Énfasis en la descripción formal de las competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se busca responder a los requerimientos externos. • Se trabaja por módulos. 	Funcionalista	Canadá Inglaterra Finlandia México Colombia
<i>Enfoque conductual-organizacional</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Articulación con las competencias organizacionales. • Competencias clave en torno a las dinámicas organizacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se busca responder a las competencias clave organizacionales. • Se trabaja por asignaturas y a veces por módulos de autoformación. 	Empírico-analítica	Estados Unidos Australia Inglaterra
<i>Enfoque constructivista</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de los procesos en sus procesos de relación y evolución. • Se consideran las disfuncionalidades en el contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se busca afrontar los retos de las dinámicas del entorno y las disfuncionalidades. • El currículo es organizado con base en situaciones significativas. 	Constructivista y social constructivista	Francia Finlandia Brasil
<i>Enfoque socioformativo</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto externo. • Formación en idoneidad y compromiso ético en todas las competencias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se busca afrontar los retos personales, institucionales y del contexto externo, actuales y futuros. • El currículo se organiza por proyectos formativos. 	Pensamiento sistémico y complejo	México Bolivia Colombia Venezuela Chile España

Referencia: Tobón (2009a, 2010).

Los enfoques conductual y funcionalista empezaron a desarrollarse de manera paralela a finales de la década de los 70, el enfoque constructivista de las competencias comenzó a desarrollarse a finales de la década de los 80 y finalmente hacia finales de los 90 y principios del 2000 empezó a desarrollarse el enfoque socioformativo, sistémico-complejo o enfoque complejo⁹⁸.

⁹⁸Tobón, T. S., Pimienta, P. J. Y García F. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación. p.8

De acuerdo con Tobón las diferencias básicas de dichos enfoques residen en que el conductual, funcionalista y en menor grado el constructivista orientan los procesos formativos en base a los requerimientos externos y las demandas sociales, mientras que en el enfoque socioformativo se enfatiza la formación desde un compromiso ético ante uno mismo, además de seguir los principios del pensamiento sistémico-complejo caracterizado por la inter y transdisciplinariedad, la multiplicidad de relaciones del contexto y los cambios constantes.

Desde este último enfoque, Tobón (2010) define el termino competencia como "actuaciones integrales ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer en una perspectiva de mejora continua"⁹⁹.

La presente propuesta de formación docente se inserta en este enfoque de competencias, ya que desde esta perspectiva el ser competente implica no sólo tener conocimientos, sino aplicarlos en situaciones y problemáticas integrando una actuación ética con valores, actitudes y calidad.

La noción de competencia permite integrar la importancia del contexto e implica realizar una serie de acciones intencionadas y efectivas que requieren que el docente movilice y coordine una serie de recursos de manera holística e integrada (conocimientos, teorías disciplinares, habilidades, actitudes y emociones) que le permitan enfrentar y solucionar eficazmente una situación o problema.

De acuerdo con Perrenoud (2007), las competencias no sólo están hechas de conocimientos ni consisten en la aplicación de saberes, además contienen una parte de razonamiento, de juicio, anticipación, creación, aproximación, de síntesis y de asunción de riesgo. "El ejercicio de la competencia pone en funcionamiento nuestro habitus y sobre todo nuestros esquemas de percepción, de pensamiento y de movilización de los conocimientos y las informaciones que hemos memorizado"¹⁰⁰.

Desde esta perspectiva el *aprendizaje* es un proceso complejo y eminentemente activo porque implica que el sujeto construya sus propios conocimientos con base en una estructura de significados previos mediante la interacción con agentes humanos y materiales a través de

⁹⁹Ibídem p.11

¹⁰⁰Perrenoud, P. (2007) Op. cit. p. 174.

situaciones de aprendizaje, por ello el aprendizaje es constructivo, autorregulado, situado y colaborativo.

En cuanto a la enseñanza, Tobón (2010) utiliza el término *enseñanza problemática*, que se basa en el principio que establece que el aprendizaje profundo se logra con base en problemas que generen retos y que ayuden a estructuraciones más profundas del saber.

Los problemas deben ser del contexto real de los participantes, son determinados o elegidos por el docente y los estudiantes de manera colaborativa con el propósito de realizar un proyecto para actuar en el contexto y servir para el desarrollo de las competencias¹⁰¹. Los profesores son guías, mediadores y dinamizadores para que los alumnos aprendan y refuercen las competencias.

La enseñanza y el aprendizaje desde éste enfoque de competencias implican un trabajo colaborativo que toma en cuenta el contexto en el que los participantes se desenvuelven, sus representaciones explícitas e implícitas, las dinámicas de relación y una praxis.

En este sentido resulta pertinente mencionar algunas de las características de las competencias:

- Las competencias representan un continuo en constante desarrollo
- Su dominio es dependiente de las experiencias de aprendizaje
- Son específicas pues dependen del contexto y las situaciones auténticas donde se aplican
- Suponen una transposición didáctica que tiene su origen en la situación auténtica.
- Posee tres elementos básicos: conocimientos, habilidades y actitudes
- Implican procesos metacognitivos (planteamientos intencionales) y de autorregulación en base a una estructura afectivo-motivacional.
- El ejercicio de las competencias pasa por operaciones mentales complejas sostenidas por esquemas de pensamiento.

En el ámbito de la formación docente diversos autores han elaborado diversos listados o inventarios de competencias que desde su punto de vista contribuyen a redefinir y favorecer la profesionalización de las y los docentes, entre los que se encuentran los siguientes:

¹⁰¹ Tobón, T.S. Op. cit. p. 44

Análisis comparativo de los inventarios de competencias docentes

Mc Kernan (2001)	Saravia (2004)	Perrenoud (2005)	Zabalza (2007)	Marchessi (2008)
Formación permanente	Competencia científica	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje	Ser capaz de enseñar a los alumnos, despertar el deseo de aprender en los alumnos
Código de ética-práctica	El saber del área de conocimiento	Gestionar la progresión de los aprendizajes	Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares	Organizar el aula para que todos los alumnos aprendan
Disposición a ayudar cuando se requieren sus servicios	Investigación integrada como motor de los aprendizajes	Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	Ofrecer explicaciones e informaciones comprensibles	Favorecer el desarrollo social y emocional de los alumnos y en consecuencia generar entornos de convivencia equilibrados y tranquilos
Interés por los alumnos	Contribución a la generación y distribución de nuevos conocimientos	Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	Alfabetización tecnológica y manejo didáctico de TIC'S	Trabajo en común y en equipo
Autonomía y toma de decisiones relevantes	Competencia técnica	Trabajar en equipo	Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje	Trabajo con las familia
Compromiso para construir teoría a partir de la práctica	Vinculación del saber con la realidad	Participar en la gestión de la escuela	Relacionarse constructivamente con los alumnos	Competencia emocional
Compromiso para investigar la propia práctica.	Dinamización de procesos interactivos de investigación.	Informar e implicar a los padres	Tutoría y acompañamiento de estudiantes	Responsabilidad y compromiso
	Competencia personal	Utilizar las nuevas tecnologías		
	Disposición para aprender	Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Implicarse institucionalmente	
	Disposición para la comprensión del otro	Organizar la propia formación continua		
	Competencia social			
	Disposición para la promoción del aprendizaje social			
	Liderazgo para el aprendizaje de investigación con los estudiantes			

Caracas C. Graciela (2014), Elaborado con datos de SEP (2009c), Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica.

En la presente propuesta de formación se favorecerán las siguientes competencias:

- Elaborar un proyecto de equipo para el centro de trabajo.
- Organizar y animar situaciones de aprendizaje para el nivel preescolar
- Demostrar compromiso para investigar la propia práctica
- Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.

4.3. Estructura del programa.

Este programa posee todos los elementos didácticos necesarios para su diseño desde el enfoque educativo por competencias: datos de identificación, objetivo general y particulares, competencias, contenidos, actividades, tiempo, recursos, evaluación y fuentes de información.

La *metodología de planeación de la enseñanza y los procesos de evaluación* utilizados en el presente programa se basan en la propuesta de Tobón (2010) de *secuencias didácticas*, definidas como “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos”¹⁰² y que consta de los siguientes elementos básicos en la elaboración de un programa de curso.

1. Identificación de la secuencia didáctica:
Hace referencia a los aspectos formales que permiten ubicar la secuencia didáctica dentro de determinada unidad o curso e incluye datos generales como docente, fecha, horas, créditos, bloques, temas.
2. Problema significativo del contexto:
Consiste en determinar un problema real con sentido, significado y reto a abordar.
3. Competencia a favorecer:
Describir la competencia o competencias que se formarán en la secuencia didáctica.
4. Saber conocer: Describir los procesos cognitivos que se van a favorecer

¹⁰² *Ibíd*em p. 20

- Conceptos: procesos cognoscitivos regulares de representación del conocimiento formal
 - Teorías: conjunto articulado de conceptos en torno a explicar un fenómeno.
 - Estrategias cognoscitivas: acciones planeadas de la persona en torno a cómo mejorar la apropiación de conceptos y teorías, así como su aplicación y mejora.
5. Saber hacer: Describir los procesos del hacer como el desempeño en base a procedimientos
- Habilidades técnicas: son parte de las habilidades procedimentales.
 - Habilidades procedimentales: son un hacer ante actividades,
 - Estrategias del saber hacer: acciones de planeación de la persona para lograr un excelente desempeño en el hacer.
6. Saber ser: Describir los procesos afectivo-motivacionales de las competencias
- Actitudes: Son disposiciones a la acción y constituyen una puesta en práctica de los valores.
 - Valores: Son disposiciones afectivas estables a actuar de una determinada manera.
 - Estrategias afectivo-motivacionales: Son acciones que realiza una persona para mejorar su acción en el ser.
7. Actividades:
- De acuerdo con el proceso serán de inicio, desarrollo y cierre
 - En un proceso de proyecto serán de diagnóstico, planeación, ejecución y socialización.
 - Actividades con el docente: Clases presenciales o por medio de TIC.
 - Actividades de aprendizaje autónomo: Actividades que realiza el alumno en su tiempo de trabajo autónomo buscando la complementariedad y continuidad del trabajo con el docente
8. Tiempo: Duración de cada una de las actividades
9. Evaluación: En cada competencia se deben incluir los criterios que se tienen como referencia, las evidencias para su evaluación así como indicadores de niveles de dominio.
10. Metacognición: Consiste en orientar a los participantes para que reflexionen sobre su desempeño y lo autorregulen con el propósito de lograr un aprendizaje significativo movilizando todos los recursos personales disponibles. Se realiza en base a preguntas orientadoras por parte del docente al inicio para comprender lo que se va a

hacer y tomar conciencia de cómo actuar de la mejor manera posible, durante el desarrollo de la secuencia didáctica para corregir los errores y saber si se trabaja con disposición y al final para identificar los logros alcanzados, identificar las necesidades de mejora y generar las acciones concretas para el cambio y/o perfeccionamiento.

11. Recursos: Materiales educativos requeridos para la realización de la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos tecnológicos necesarios.

12. Normas de trabajo: Implica establecer acuerdos conjuntos acerca de las actuaciones y las consecuencias correspondientes con el objetivo de crear un adecuado ambiente de trabajo.

Mi propuesta contempla todos los puntos antes señalados y utilizo la estrategia didáctica de proyectos formativos que consisten en una serie de actividades articuladas con un inicio, desarrollo y final con el propósito de abordar un problema y contribuir a desarrollar competencias¹⁰³.

4.4. Participantes:

La presente propuesta de curso-taller fue estructurada para aplicarse en procesos de formación para docentes en servicio, es decir, participantes que tienen una formación inicial en educación y que actualmente ejercen la docencia frente a un grupo de educación preescolar.

4.5. Lugar o sede de aplicación y horarios:

La presente propuesta de curso-taller se diseñó con la intención de aplicarse en ciclos de 4 horas de trabajo a la semana durante dos meses, por un total de 32 horas de trabajo efectivas.

4.6. Evaluación:

El presente curso-taller carece de valor curricular pero ya que su propósito es contribuir a elevar la calidad de las prácticas de los profesores en el aula, los participantes lo acreditarán mediante la participación pertinente y asertiva en los procesos de observación crítica y reflexiva de sus propia práctica docente, el registro y descripción de lo observado, el diálogo, la

¹⁰³Tobón, J. Op. cit. p. 172

devolución y el acompañamiento entre colegas, la participación en la exposición de trabajos frente al grupo de forma clara y concisa, así como la entrega en tiempo y forma de los productos de trabajo que se soliciten.

A continuación presento la propuesta de programa para el curso-taller diseñado, titulado *“Aprendiendo sobre mi práctica docente en preescolar”*, así como las secuencias didácticas y anexos correspondientes para su implementación.

PROGRAMA

CURSO-TALLER

“Aprendiendo sobre mi práctica docente en preescolar”

Responsable: Graciela Caracas Córdova

Tipo: Teórico-práctico

Modalidad: Presencial

Fecha de elaboración: Agosto de 2014

Introducción

En la actualidad hay dos conceptos que han permeado profundamente en la concepción de la educación escolarizada: evaluación y reforma. En el caso del nivel preescolar los más recientes movimientos de reforma han surgido a partir de la divulgación de diversas investigaciones científicas que han puesto de manifiesto la importancia de esta etapa en el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los niños y niñas, dejando atrás la idea del jardín de niños como una institución que cuida y entretiene a los pequeños, para atribuirle un verdadero propósito educativo.

En este contexto resulta pertinente reflexionar sobre las dificultades en la implementación de las reformas y la persistencia de prácticas educativas tradicionales.

Por un lado las y los profesores de educación preescolar se encuentran ante nuevos retos y demandas y por otro son sujetos a diversos cursos de actualización que la mayoría de las veces son elaborados por un grupo de expertos sin tomar en cuenta el contexto y la realidad de cada centro de trabajo y cada aula.

El presente curso-taller de formación permanente para docentes de educación preescolar en servicio parte de la premisa de que es importante acompañar a las y los profesores para que reflexionen sistemáticamente sobre su práctica docente con la intención de que tengan elementos que les permitan mejorarla y en consecuencia propiciar el desarrollo de los niños.

Para ello se plantean una serie de actividades a partir de la observación y análisis de lo que los profesores realmente hacen en su práctica cotidiana con el propósito de arribar a cambios éticamente responsables.

Objetivo general:

Al finalizar el taller, el participante analizará su práctica docente, la comparará con el deber ser educativo y asumirá el compromiso de llevar a cabo estrategias de mejora desde una perspectiva reflexiva.

Competencias:

- Elaborar un proyecto de equipo para el centro de trabajo.
- Organizar y animar situaciones de aprendizaje para el nivel preescolar.
- Demostrar compromiso para investigar la propia práctica
- Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.

Unidad 1. Trabajar en equipo.

Objetivo: Los participantes reconocerán la importancia de conformar un ambiente de cooperación profesional en el centro de trabajo.

Competencia: Elaborar un proyecto de equipo para el centro de trabajo.

Conocimientos conceptuales: La cooperación como un valor profesional, el equipo pedagógico, diferencias entre liderazgo y autoridad administrativa, técnica FODA.

Contenidos procedimentales: Comunica sus ideas de manera oral y escrita con claridad, aplica la técnica FODA

Contenidos actitudinales: Muestra disposición para participar en actividades de trabajo colectivo, respeta las ideas y opiniones de todos los participantes, es solidario con sus compañeros, es entusiasta y positivo,

muestra compromiso con la misión y visión institucional, participa con empatía.

Recursos: Rompecabezas, fotocopias de la bibliografía solicitada, hojas de rotafolio, plumones.

Tiempo: 2 horas.

Unidad 2: Reflexión y análisis de la planeación docente.

Objetivo: Los participantes identificarán su sistema de acción, sus objetivos, propuestas, conocimientos y necesidades de formación en su práctica docente y distinguirán los elementos de la planeación didáctica

Competencia: Organizar y animar situaciones de aprendizaje para el nivel preescolar.

Contenidos conceptuales: Enfoque de competencias, elementos de la planeación didáctica en el nivel preescolar, estrategias didácticas para el nivel preescolar

Contenidos procedimentales: Reflexiona sobre su sistema de acción, identifica necesidades de formación en relación con su práctica docente, elabora una planeación didáctica.

Contenidos actitudinales: Muestra disposición para analizar críticamente su proceso de elaboración de la planeación didáctica, expresa sus ideas y opiniones con respeto y empatía, acepta la crítica y sugerencias por parte de sus pares.

Recursos: Planeaciones de cada uno de los docentes, programa de estudio 2011, hojas de rotafolio, plumones, computadora y cañón.

Tiempo: 4 horas presenciales y 2 horas de aprendizaje autónomo.

Unidad 3. Análisis de secuencias de video.

Objetivo: Los participantes contrastarán las diferencias entre lo que originalmente querían hacer y han plasmado en su planeación y lo que realmente hicieron en el aula y su resultado.

Competencia: Demostrar compromiso para analizar la propia práctica docente.

Contenidos conceptuales: Su sistema de acción, el ambiente de enseñanza, disciplina y autoridad, materiales de enseñanza (recursos didácticos), evaluación de los alumnos.

Contenidos procedimentales: Reflexionar sobre su sistema de acción en el aula, identifica los factores que influyen en su toma de decisiones durante

el trabajo en el aula, identifica necesidades de formación en relación con la práctica docente.

Contenidos actitudinales: Muestra disposición para analizar críticamente su práctica docente, reflexiona sobre la importancia de sus acciones para la consecución de los aprendizajes de los alumnos, expresa sus ideas y opiniones con respeto y empatía, acepta críticas y sugerencias por parte de sus pares.

Recursos: Secuencias de video de cada uno de los docentes, programa de estudio 2011, hojas blancas, plumas, computadora y cañón.

Tiempo: 4 horas presenciales.

Unidad 4. Análisis de diario de trabajo.

Objetivo: Los participantes evaluarán su proceso de elaboración del diario de trabajo.

Competencia: Demostrar compromiso para investigar la propia práctica docente

Contenidos conceptuales: El diario de trabajo y su objetivo, la narración como instrumento de reflexión sobre la práctica docente.

Contenidos procedimentales: Reflexionar sobre su sistema de acción, escribe sus ideas de manera clara y respetando las reglas de gramática y redacción. Identificar necesidades de formación en relación con la práctica docente.

Contenidos actitudinales: Muestra disposición para analizar críticamente su práctica docente, reflexiona sobre la importancia de sus acciones para la consecución de los aprendizajes de los alumnos, expresa sus ideas y opiniones con respeto y empatía, acepta críticas y sugerencias por parte de sus pares.

Recursos: Diario de trabajo de cada uno de los docentes, programa de estudio 2011, hojas blancas, plumas.

Tiempo: 4 horas presenciales.

Unidad 5. Análisis de situaciones problema.

Objetivo: Los participantes analizarán situaciones problemáticas que se experimentan en el aula y en colectivo generarán estrategias de solución.

Competencia: Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.

Contenidos conceptuales: Dimensiones de la práctica docente, análisis de situaciones problema

Contenidos procedimentales: Reflexionar sobre su sistema de acción, identificar necesidades de formación en relación con la práctica docente, participa en la realización de actividades conjuntas.

Contenidos actitudinales: Muestra disposición para analizar críticamente su práctica docente, reflexiona sobre la importancia de sus acciones para la consecución de los aprendizajes de los alumnos, expresa sus ideas y opiniones con respeto y empatía, acepta críticas y sugerencias por parte de sus pares.

Recursos: Planeación y diario de trabajo de cada uno de los docentes, programa de estudio 2011, expedientes de los alumnos, hojas blancas, plumas, fotocopias de la bibliografía solicitada.

Tiempo: 4 horas presenciales.

Evaluación final:

UNIDAD 1: 20%

UNIDAD 2: 20%

UNIDAD 3: 20%

UNIDAD 4: 20%

UNIDAD 5: 20%

TOTAL: 100 %

Fuentes de información.

- Fierro, C., Fourtoul, B. y Rosas L. (2010) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós
- Freire, Paulo (1978) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI
- Gimeno S. J. y Pérez G. A. I. (1999) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Perrenoud, Philippe (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona: Grao
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Grao
- SEP (2011) *Programa de estudio 2011. Educación preescolar*. México.
- Tobón, T. S., Pimienta, P. J. Y García F. (2010) *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.

SECUENCIAS DIDACTICAS.

SECUENCIAS DIDACTICAS PARA EL CURSO-TALLER “Aprendiendo sobre mi práctica docente en preescolar”

UNIDAD 1: El trabajo colaborativo como estrategia de resolución de problemas profesionales.		
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDACTICA RESPONSABLE: Graciela Caracas Córdova FECHA DE ELABORACIÓN: Agosto 2014 TIPO: Teórico-práctico MODALIDAD: Presencial	PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO Las profesoras trabajan en soledad y aislamiento, por lo que es necesario favorecer la comunicación y el trabajo colaborativo para analizar y crear estrategias de solución de las diferentes problemáticas que se presentan en la escuela.	
OBJETIVO: Los participantes comprenderán la importancia de trabajo en equipo.	TÍTULO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Conformemos nuestro equipo de trabajo	
COMPETENCIA: Elaborar un proyecto de equipo para el centro de trabajo.	ESTRATEGIA DIDACTICA: Proyecto formativo	
SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
La cooperación como un valor profesional. El equipo pedagógico. Diferencias entre liderazgo y autoridad administrativa. Técnica FODA.	Comunica sus ideas de manera oral y escrita con claridad. Aplica la técnica FODA	Muestra disposición para participar en actividades de trabajo colectivo. Respeta las ideas y opiniones de todos los participantes. Es solidario con sus compañeros. Es entusiasta y positivo. Muestra compromiso con la misión y visión institucional Participa con empatía.

ACTIVIDADES		
ACTIVIDADES CON EL DOCENTE	EVIDENCIAS	PONDERACIÓN
<p>INICIO: Se realizará la técnica de Rompecabezas (anexo 1) para sensibilizar a los participantes sobre las bondades del trabajo colaborativo. Mediante lluvia de ideas los participantes elaborarán una definición del concepto: Equipo de trabajo</p> <p>DESARROLLO: En plenaria los participantes realizarán una jerarquización de los valores y actitudes que consideran son necesarios para desarrollar actividades en equipo. El responsable del curso enfatizará la importancia de la cooperación entre pares. En equipos realizar lectura comentada del documento: Perrenoud, P. (2004) "Trabajar en equipo" en: Diez nuevas competencias para enseñar. p. 67 a 79. Cada equipo socializará con los demás equipos una pequeña síntesis con las ideas más importantes y las registrará en papel rotafolio.</p> <p>CIERRE: El responsable del curso comentará la importancia del trabajo colaborativo en la escuela y se realizará la técnica FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) con el propósito de identificar necesidades de formación y actualización docente.</p>	<p>Participación en la técnica Rompecabezas (Anexo 1)</p> <p>Participación en la elaboración de la definición.</p> <p>Jerarquización de valores y actitudes</p> <p>Exposición y explicación de manera clara y ordenada de las ideas centrales del documento.</p> <p>Participación sincera y respetuosa en la técnica FODA.</p>	<p>5%</p> <p>5%</p> <p>5%</p> <p>5%</p>
<p>RECURSOS: Rompecabezas, fotocopias de la bibliografía solicitada, hojas de rotafolio, plumones.</p>		
<p>TIEMPO: 2 horas</p>		

APRENDIZAJES ESPERADOS			
<p>Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva</p> <p>Participa en la realización de actividades conjuntas con aceptación de las diferencias y comunicación asertiva.</p> <p>Muestra disposición para integrarse en la realización de actividades que implican trabajo colaborativo.</p>			
EVALUACIÓN			
INDICADORES DE NIVELES DE DOMINIO			
INICIAL-RECEPTIVO	BÁSICO	AUTÓNOMO	ESTRATÉGICO
<p>Tiene noción de los conceptos analizados pero se muestra poco dispuesto para integrarse en el ambiente de trabajo colaborativo.</p>	<p>Se interesa en las actividades asumiendo un rol pasivo en las discusiones.</p>	<p>Participa en las actividades aportando ideas y propuestas de trabajo.</p>	<p>Participa con entusiasmo en las actividades. Analiza de manera crítica su propia manera de ser y de actuar en relación con la situación didáctica. Propone estrategias de mejora en lo individual y colectivo.</p>
<p>METACOGNICIÓN:</p> <p>Con el grupo en general se pueden formular las siguientes preguntas para analizar el desarrollo de la técnica Rompecabezas:</p> <p>¿Qué fue lo que les ayudó o impidió armar cada cuadro?</p> <p>¿Qué aprendieron de esta experiencia?</p> <p>¿Qué opinan sobre el trabajo en equipo?</p> <p>Señalar la importancia de la cooperación y la organización para terminar una actividad asignada.</p> <p>Invitar a la reflexión sobre la propia actitud frente al trabajo colaborativo respondiendo a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Me gusta trabajar en equipo o prefiero el trabajo en solitario? ¿Por qué?</p>			
<p>NORMAS DE TRABAJO:</p> <p>Se debe acudir a las sesiones de trabajo con puntualidad y con los materiales requeridos</p> <p>Participa en las actividades y reflexiones propuestas con sinceridad y compromiso</p> <p>Todos los participantes deben hacer contribuciones en la realización de las actividades propuestas</p> <p>En las sesiones se debe respetar la opinión de todos los participantes.</p>			

**SECUENCIAS DIDACTICAS PARA EL CURSO-TALLER
“Aprendiendo sobre mi práctica docente en preescolar”**

UNIDAD 2: La planeación didáctica		
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDACTICA RESPONSABLE: Graciela Caracas Córdova FECHA DE ELABORACIÓN: Agosto 2014 TIPO: Teórico-práctico MODALIDAD: Presencial	PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO Existe dificultad para comprender con claridad el proceso de elaboración de la planeación didáctica quincenal y los elementos básicos que debe incluir.	
OBJETIVO: Los participantes identificarán su sistema de acción, sus objetivos, propuestas, conocimientos y necesidades de formación en relación con la planeación didáctica y distinguirán los elementos de la misma.	TÍTULO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Elaboración de mi planeación quincenal	
COMPETENCIA: Organizar y animar situaciones de aprendizaje para el nivel preescolar.	ESTRATEGIA DIDACTICA: Proyecto formativo	
SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
Enfoque de competencias. Elementos de la planeación didáctica en el nivel preescolar. Estrategias didácticas para el nivel preescolar.	Reflexionar sobre su sistema de acción. Identificar necesidades de formación en relación con su práctica docente. Elaborar una planeación didáctica.	Muestra disposición para analizar críticamente su proceso de elaboración de la planeación didáctica. Expresa sus ideas y opiniones con respeto y empatía. Acepta la crítica y sugerencias por parte de sus pares.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE AUTÓNOMO			
En base a sus respuestas cada participante realizará un ejercicio de reelaboración de la planeación analizada.			
RECURSOS: Planeaciones de cada uno de los docentes, programa de estudio 2011, hojas de rotafolio, plumones, computadora y cañón.			
TIEMPO: 4 horas presenciales y 2 horas de aprendizaje autónomo.			
APRENDIZAJES ESPERADOS			
Analiza críticamente su proceso de elaboración de las planeaciones que pone en marcha frente a su grupo. Identifica las características del enfoque de competencias Explica los elementos de la planeación didáctica desde un enfoque de competencias Elabora una planeación didáctica y participa en actividades de mejora Expone su planeación didáctica utilizando un vocabulario extenso y adecuado Analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva			
EVALUACIÓN			
INDICADORES DE NIVELES DE DOMINIO			
INICIAL-RECEPTIVO	BÁSICO	AUTÓNOMO	ESTRATÉGICO
Tiene una noción muy general del enfoque de competencias y de los elementos de una planeación didáctica. Requiere de apoyo para realizar un ejercicio de planeación.	Conoce el enfoque de competencias y realiza una planeación didáctica incluyendo todos los componentes.	Realiza un ejercicio de planeación didáctica atendiendo a los fundamentos teóricos, filosóficos y metodológicos del enfoque de competencias.	Conoce el enfoque de competencias y la planeación didáctica desde esta perspectiva, analiza su propio proceso de planeación didáctica desde una perspectiva crítica y propone estrategias de mejora y perfeccionamiento en lo individual y colectivo.

METACOGNICIÓN:

Cada participante contestará de manera individual las siguientes preguntas de reflexión:

Respecto a la elaboración de mi planeación ¿Cómo la realizo? ¿Cuánto tiempo dedico a su realización? ¿Qué aspectos tomo en cuenta para su realización? ¿Hay aspectos deficientes en mi planeación? ¿Cuáles son los aspectos que considero son sólidos y correctos de mi planeación? ¿Cómo puedo corregir aquellos aspectos que creo son deficientes en mi planeación? ¿Identifico necesidades de formación académica, didáctica, de redacción, etc.?

NORMAS DE TRABAJO:

Se debe acudir a las sesiones de trabajo con puntualidad y con los materiales requeridos

Participa en las actividades y reflexiones propuestas con sinceridad y compromiso

Todos los participantes deben hacer contribuciones en la realización de las actividades propuestas

En las sesiones se debe respetar la opinión de todos los participantes

**SECUENCIAS DIDACTICAS PARA EL CURSO-TALLER
“Aprendiendo sobre mi práctica docente en preescolar”**

UNIDAD 3: La práctica docente en el aula		
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDACTICA RESPONSABLE: Graciela Caracas C. FECHA DE ELABORACIÓN: Agosto 2014 TIPO: Teórico-práctico MODALIDAD: Presencial	PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO Es necesario observar la puesta en marcha de la planeación didáctica realizada en la unidad anterior para contrastar la planeación realizada y lo que realmente sucedió en el aula, enfatizando la acción y modos de intervención docente.	
OBJETIVO: Los participantes contrastarán las diferencias entre lo que originalmente querían hacer y han plasmado en su planeación y lo que realmente hicieron en el aula y su resultado.	TÍTULO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Análisis de secuencias de video	
COMPETENCIA: Demostrar compromiso para analizar la propia práctica docente	ESTRATEGIA DIDACTICA: Proyecto formativo	
SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
Su sistema de acción El ambiente de enseñanza Disciplina y autoridad Materiales de enseñanza (recursos didácticos) Evaluación de los alumnos	Reflexionar sobre su sistema de acción en el aula Identifica los factores que influyen en su toma de decisiones durante el trabajo en el aula Identificar necesidades de formación en relación con la práctica docente	Muestra disposición para analizar críticamente su práctica docente Reflexiona sobre la importancia de sus acciones para la consecución de los aprendizajes de los alumnos. Expresa sus ideas y opiniones con respeto y empatía Acepta críticas y sugerencias por parte de sus pares.

ACTIVIDADES		
ACTIVIDADES CON EL DOCENTE	EVIDENCIAS	PONDERACIÓN
<p>INICIO: Cada uno de los participantes realizará una video grabación de la aplicación en el aula de la planeación realizada en la unidad anterior.</p>	Videograbación	5%
<p>DESARROLLO: En colectivo observar las grabaciones analizando la acción docente en función de la competencia, los aprendizajes esperados y las actividades propuestas en la planeación de base. Cada participante escribirá sus impresiones sobre los esquemas de acción observados en todas las videograbaciones incluyendo la suya, el lenguaje oral y corporal, las características del ambiente de trabajo, la disciplina, el establecimiento de la consigna, las actividades y recursos didácticos utilizados.</p>	Cuestionario Anexo 3	5%
<p>CIERRE: Cada participante leerá frente a sus compañeros las anotaciones realizadas y explicará cada una de ellas. De manera individual los participantes contestarán el cuestionario Anexo 4.</p>	Cuestionario Anexo 4	5%
<p>Mediante lluvia de ideas se realizará un listado de aquellos contenidos disciplinares que consideran es necesario fortalecer. En colectivo se realizará una investigación para cubrir aquellas necesidades de formación identificadas o mencionadas de acuerdo a una organización consensuada entre los participantes.</p>	Investigación y exposición de manera clara y ordenada de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.	5%

RECURSOS: Secuencias de video de cada uno de los docentes, programa de estudio 2011, hojas blancas, plumas, computadora y cañón.			
TIEMPO: 4 horas presenciales.			
APRENDIZAJES ESPERADOS			
<p>Analiza críticamente su intervención docente. Identificar necesidades de formación en relación con su práctica docente Acepta críticas y sugerencias por parte de sus pares Identifica sus emociones, las maneja de manera constructiva y reconoce la necesidad de solicitar apoyo ante una situación que lo rebase.</p>			
EVALUACIÓN			
INDICADORES DE NIVELES DE DOMINIO			
INICIAL-RECEPTIVO	BÁSICO	AUTÓNOMO	ESTRATÉGICO
Describe sus acciones sin lograr hacer un análisis de las mismas.	Describe e informa sobre el significado de algunas de sus acciones en el marco de la planeación realizada.	Compara las acciones que observa en las secuencias de video con la planeación didáctica elaborada.	<p>Compara la planeación didáctica realizada y las acciones que efectivamente se llevaron a cabo en la ejecución de la misma.</p> <p>Analiza su propio proceso de intervención pedagógica desde una perspectiva reflexiva.</p> <p>Propone estrategias de mejora y perfeccionamiento en lo individual y colectivo</p>

METACOGNICIÓN:

De manera individual los participantes contestarán las siguientes preguntas: ¿Es consistente mi planeación y mi práctica docente? ¿Cómo fue el ambiente de trabajo que pude generar? ¿Fueron adecuados los recursos didácticos? Durante mi intervención, ¿favorezco el aprendizaje por descubrimiento o tiendo a anticipar las respuestas a los alumnos? ¿Cómo evaluo a los alumnos? ¿Qué significa lo que hago? ¿Cómo he llegado a ser como soy? ¿Cómo puedo hacer las cosas de modo distinto? ¿Identifico necesidades de formación académica, didáctica, etc.?

NORMAS DE TRABAJO:

Se debe acudir a las sesiones de trabajo con puntualidad y con los materiales requeridos.

En las sesiones se debe respetar la opinión de todos los participantes.

**SECUENCIAS DIDACTICAS PARA EL CURSO-TALLER
“Aprendiendo sobre mi práctica docente en preescolar”**

UNIDAD 4: El diario de trabajo como herramienta de autoevaluación		
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDACTICA RESPONSABLE: Graciela Caracas C. FECHA DE ELABORACIÓN: Agosto 2014 TIPO: Teórico-práctico MODALIDAD: Presencial	PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO El diario de trabajo se realiza como un requisito administrativo y no como una herramienta pedagógica para el registro anecdótico y la evaluación del docente y del alumno.	
OBJETIVO: Los participantes evaluarán su proceso de elaboración del diario de trabajo.	TÍTULO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Análisis de diario de trabajo	
COMPETENCIA: Demuestra compromiso para investigar la propia práctica docente	ESTRATEGIA DIDACTICA: Proyecto formativo	
SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
El diario de trabajo y su objetivo La narración como instrumento de reflexión sobre la práctica docente.	Reflexionar sobre su sistema de acción Escribe sus ideas de manera clara y respetando las reglas de gramática y redacción. Identificar necesidades de formación en relación con la práctica docente	Muestra disposición para analizar críticamente su práctica docente Reflexiona sobre la importancia de sus acciones para la consecución de los aprendizajes de los alumnos. Expresa sus ideas y opiniones con respeto y empatía Acepta críticas y sugerencias por parte de sus pares.

ACTIVIDADES		
ACTIVIDADES CON EL DOCENTE	EVIDENCIAS	PONDERACIÓN
<p>INICIO: Mediante la técnica de <i>Discusión</i> los participantes comentarán las características o aspectos que se deben registrar en el diario de trabajo.</p> <p>DESARROLLO: Cada uno de los participantes realizará la lectura de algún extracto de su diario de trabajo, explicando los elementos que suele describir. Realizar lectura comentada de las páginas 181 y 182 del Programa de estudio 2011 de Educación Preescolar.</p> <p>CIERRE: Contestar el cuestionario anexo 5 En colectivo hacer un listado de aquellos aspectos que consideran se deben escribir en el diario de trabajo. Mediante lluvia de ideas se realizará un listado de aquellos contenidos disciplinares que consideran es necesario fortalecer. En colectivo se realizará una investigación para cubrir aquellas necesidades de formación identificadas o mencionadas de acuerdo a una organización consensuada entre los participantes.</p>	<p>Participación en la discusión colectiva</p> <p>Realización y lectura de su diario de trabajo</p> <p>Cuestionario anexo 5</p> <p>Investigación y exposición de manera clara y ordenada de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.</p>	<p>5%</p> <p>5%</p> <p>5%</p> <p>5%</p>
<p>RECURSOS: Diario de trabajo de cada uno de los docentes, programa de estudio 2011, hojas blancas, plumas.</p>		
<p>TIEMPO: 4 horas presenciales.</p>		

APRENDIZAJES ESPERADOS			
<p>Analiza críticamente su práctica docente. Comprende la importancia del diario de trabajo como instrumentos de autoevaluación. Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética. Identificar necesidades de formación en relación con su práctica docente Acepta críticas y sugerencias por parte de sus pares.</p>			
EVALUACIÓN			
INDICADORES DE NIVELES DE DOMINIO			
INICIAL-RECEPTIVO	BÁSICO	AUTÓNOMO	ESTRATÉGICO
Describe sus acciones sin lograr hacer un análisis de las mismas.	Describe e informa sobre el significado de algunas de sus acciones en el marco de la lectura realizada.	Compara los registros realizados en su diario de trabajo con los elementos de acuerdo a la lectura realizada.	Analiza su propio proceso de escritura en su diario de trabajo desde una perspectiva crítica. Propone estrategias de mejora y perfeccionamiento en lo individual y colectivo.
<p>METACOGNICIÓN: Para mí ¿Cuál es la utilidad del diario de trabajo? ¿Con qué finalidad realizo mi diario de trabajo? ¿Existe relación entre la planeación realizada y lo registrado en el diario de trabajo? ¿Qué aspectos suelo escribir? ¿Incluyo algún apartado para realizar una autoevaluación? ¿Identifico necesidades de formación académica, didáctica, etc.?</p>			
<p>NORMAS DE TRABAJO: Se debe acudir a las sesiones de trabajo con puntualidad y con los materiales requeridos. En las sesiones se debe respetar la opinión de todos los participantes.</p>			

**SECUENCIAS DIDACTICAS PARA EL CURSO-TALLER
“Aprendiendo sobre mi práctica docente en preescolar”**

UNIDAD 5: El trabajo colaborativo como estrategia para afrontar situaciones problemáticas de la práctica docente.		
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDACTICA RESPONSABLE: Graciela Caracas C. FECHA DE ELABORACIÓN: Agosto 2014 TIPO: Teórico-práctico MODALIDAD: Presencial		PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO Analizar e intercambiar experiencias sobre situaciones que representan un riesgo relativo a alguna de las dimensiones de la práctica docente.
OBJETIVO: Los participantes analizarán situaciones problemáticas que se experimentan en el aula y en colectivo generarán estrategias de solución.		TÍTULO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA: Análisis de situaciones problema
COMPETENCIA: Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.		ESTRATEGIA DIDACTICA: Proyecto formativo
SABER CONOCER	SABER HACER	SABER SER
Dimensiones de la práctica docente Análisis de situaciones problema	Reflexionar sobre su sistema de acción Identificar necesidades de formación en la relación con la práctica docente Participa en la realización de actividades conjuntas.	Muestra disposición para analizar críticamente su práctica docente Reflexiona sobre la importancia de sus acciones para la consecución de los aprendizajes de los alumnos. Expresa sus ideas y opiniones con respeto y empatía Acepta críticas y sugerencias por parte de sus pares. Acepta las diferencias de ideas y opiniones.

ACTIVIDADES		
ACTIVIDADES CON EL DOCENTE	EVIDENCIAS	PONDERACIÓN
<p>INICIO: En colectivo todos los participantes compartan con sus compañeros casos concretos de situaciones que representan un reto mayor o un tipo de intervención especial. Registrar los casos en un papel rotafolio que debe estar a la vista de todos.</p>	Participación en la exposición de casos	5%
<p>DESARROLLO: En equipos realizar la lectura comentada del texto de Fierro, C., Fourtoul, B. y Rosas L. (2010) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México: Paidós Cap. 1. Identifiquen a cuál de las dimensiones de la práctica docente corresponde dicha situación problemática y escribirlo en la hoja de rotafolio.</p>	Participación en el análisis de la lectura.	5%
<p>CIERRE: Cada participante aportará a sus compañeros ideas y propuestas de intervención para contrarrestar las situaciones expuestas con base en criterios sustentados en el marco de su experiencia y formación profesional. De manera individual cada participante contestará el cuestionario (anexo 6). Mediante lluvia de ideas se realizará un listado de aquellos contenidos disciplinares que consideran es necesario fortalecer y en colectivo se realizará una investigación para cubrir aquellas necesidades de formación identificadas o mencionadas de acuerdo a una organización consensuada entre los participantes.</p>	Participación en la elaboración y puesta en marcha de estrategias de solución.	5%
	Investigación y exposición de manera clara y ordenada de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.	5%

RECURSOS: Planeación y diario de trabajo de cada uno de los docentes, programa de estudio 2011, expedientes de los alumnos, hojas blancas, plumas, fotocopias de la bibliografía solicitada.			
TIEMPO: 4 horas presenciales.			
APRENDIZAJES ESPERADOS			
Analiza críticamente su intervención docente. Elige alternativas y cursos de acción con base en criterios sustentados y en el marco de un proyecto institucional. Participa en la planeación y puesta en marcha de actividades y proyectos de mejora. Identificar necesidades de formación en relación con su práctica docente Acepta críticas y sugerencias por parte de sus pares.			
EVALUACIÓN			
INDICADORES DE NIVELES DE DOMINIO			
INICIAL-RECEPTIVO	BÁSICO	AUTÓNOMO	ESTRATÉGICO
Comenta situaciones que le representan un reto o implican un tipo de intervención especial. Describe sus acciones al respecto sin lograr informar el sustento teórico y metodológico de las mismas.	Comenta situaciones que le representan un reto o implican un tipo de intervención especial, describe e informa sobre el significado de algunas de sus acciones al respecto.	Comenta y explica las actividades de intervención que lleva a cabo ante situaciones que le representan un reto o implican un tipo de intervención especial	Comenta, explica y analiza las actividades de intervención que lleva a cabo ante situaciones que le representan un reto o implican un tipo de intervención especial Propone estrategias de mejora y perfeccionamiento en lo individual y colectivo.
METACOGNICIÓN: Respecto a las situaciones problemáticas ¿Cuál es mi actitud? ¿Las afronto o tiendo a ignorarlas? ¿Por qué lo hago? Si las afronto: ¿Cómo las afronto? ¿Comento y pido ayuda a mis compañeros o algún experto? ¿Por qué?			
NORMAS DE TRABAJO: Se debe acudir a las sesiones de trabajo con puntualidad y con los materiales requeridos. En las sesiones se debe respetar la opinión de todos los participantes.			

SECUENCIAS DIDACTICAS PARA EL CURSO-TALLER
“Aprendiendo sobre mi práctica docente en preescolar”

ANEXO 1

<p>NOMBRE DE LA TÉCNICA: ROMPECABEZAS.</p> <p>OBJETIVO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar la cooperación entre los miembros de un grupo para lograr el trabajo en equipo, así como la toma de decisiones. <p>INTEGRANTES: Todos los miembros del grupo participan para formar equipos de 3 personas cada uno, además de los participantes observadores.</p> <p>DURACIÓN: De 45 a 60 minutos aproximadamente.</p> <p>DISPOSICIÓN DEL GRUPO: En equipo de 3 personas cada uno alrededor de una mesa.</p> <p>RECURSOS MATERIALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aula, taller o laboratorio, iluminado y con mesas suficientes. • Un juego de rompecabezas. <p>PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN:</p> <p>Introducción.</p> <p>1. Explicar al grupo que vamos a armar un rompecabezas en equipo y el que lo haga más rápido será el ganador.</p> <p>Desarrollo.</p> <p>2. Los participantes formarán 2 equipos y 2 participantes más serán observadores, uno para cada equipo.</p> <p>3. Entregar a cada equipo un sobre con las piezas del rompecabezas, señalar que no lo abran hasta que se les indique.</p> <p>4.- Mencionar las reglas del juego:</p> <p>a) <i>No se puede hablar ni hacer señales para que los compañeros se fijen si están cometiendo un error.</i></p> <p>b) <i>No se puede pedir, ni quitar las piezas del rompecabezas a los compañeros.</i></p> <p>c) <i>Se pueden dar y recibir piezas por algún compañero.</i></p>	<p>5. Indicar a los observadores que hagan cumplir las reglas y tomar nota del comportamiento que asumen los participantes en cada equipo.</p> <p>6. Dar las siguientes instrucciones para iniciar las actividades:</p> <p><i>“Van a realizar un trabajo en equipo, formando 5 cuadros de igual tamaño, el trabajo se concluye cuando cada participante del equipo tenga delante de sí mismo, un cuadro del mismo tamaño que los otros”.</i></p> <p>7. Suspender el trabajo cuando uno de los equipos logre armar el rompecabezas, si no es posible, en el momento que la mayoría haya terminado o al transcurrir un tiempo prudente.</p> <p>CONCLUSIONES</p> <p>8. Solicitar a los observadores que comenten lo que registraron y el instructor complementar con sus propias observaciones.</p> <p>9. Con el grupo en general se pueden formular las siguientes preguntas para analizar el desarrollo de la técnica:</p> <p><i>¿Qué fue lo que les ayudó o impidió armar cada cuadro?</i></p> <p><i>¿Qué aprendieron de esta experiencia?</i></p> <p><i>¿Qué opinan sobre el trabajo en equipo?</i></p> <p><i>¿Qué se necesita para dar un servicio de calidad en menos tiempo y con un margen de error mínimo?</i></p> <p>10. Señalar la importancia de la cooperación y la organización para terminar una actividad asignada y el complemento de tiempos establecidos para el trabajo en equipo.</p>
---	--

**SECUENCIAS DIDACTICAS PARA EL CURSO-TALLER
“Aprendiendo sobre mi práctica docente en preescolar”**

ANEXO 2

CUESTIONARIO

Responda las siguientes preguntas.

Respecto a la elaboración de mi planeación:

1. ¿Cómo la realizo?
2. ¿Cuánto tiempo dedico a su realización?
3. ¿Qué aspectos tomo en cuenta para su realización?
4. ¿Hay aspectos deficientes en mi planeación?
5. ¿Cuáles son los aspectos que considero son sólidos y correctos de mi planeación?
6. ¿Cómo puedo corregir aquellos aspectos que creo son deficientes en mi planeación?
7. ¿Identifico necesidades de formación académica, didáctica, de redacción, etc.?
8. ¿Cuáles son?

**SECUENCIAS DIDACTICAS PARA EL CURSO-TALLER
“Aprendiendo sobre mi práctica docente en preescolar”**

ANEXO 3

CUESTIONARIO

Responda las siguientes preguntas.

- 1.- Durante las actividades ¿existió claridad en las consignas o indicaciones?
2. ¿Considera que la organización del grupo fue adecuada? ¿Por qué?
3. ¿Durante el desarrollo de la secuencias didáctica se observa el inicio, desarrollo y cierre en las actividades?
4. ¿Considera que los recursos didácticos fueron adecuados? ¿Por qué?
5. ¿Considera que las actividades fueron del gusto de los alumnos?
6. ¿Las actividades representaron un reto para los alumnos?
7. ¿Considera que la atención a las situaciones imprevista fueron debidamente atendidas por el profesor? ¿Por qué?
8. ¿Qué sugerencias le daría a su compañero para mejorar la secuencia didáctica y su puesta en práctica y por qué?

**SECUENCIAS DIDACTICAS PARA EL CURSO-TALLER
“Aprendiendo sobre mi práctica docente en preescolar”**

ANEXO 4

CUESTIONARIO

Responda las siguientes preguntas.

Respecto a mi práctica docente:

1. ¿Es consistente mi planeación y mi práctica docente?
2. ¿Cómo fue el ambiente de trabajo que pude generar?
3. ¿Fueron adecuados los recursos didácticos?
4. Durante mi intervención, ¿favorezco el aprendizaje por descubrimiento o tiendo a anticipar las respuestas a los alumnos?
5. ¿Evalúo a los alumnos?
6. ¿Cómo lo hago?
7. ¿Qué significa lo que hago?
8. ¿Cómo he llegado a ser como soy?
9. ¿Cómo puedo hacer las cosas de modo distinto?
10. ¿Identifico necesidades de formación académica, didáctica, etc.?
11. ¿Cuáles son?

**SECUENCIAS DIDACTICAS PARA EL CURSO-TALLER
“Aprendiendo sobre mi práctica docente en preescolar”**

ANEXO 5

CUESTIONARIO

Responda las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es la utilidad del diario de trabajo?
2. ¿Con qué finalidad realizo mi diario de trabajo?
3. ¿Existe relación entre la planeación realizada y lo registrado en el diario de trabajo?
4. ¿Qué aspectos suelo escribir?
5. ¿Incluyo algún apartado para realizar una autoevaluación?
6. ¿Identifico necesidades de formación académica, didáctica, etc.?
7. ¿Cuáles son?

SECUENCIAS DIDACTICAS PARA EL CURSO-TALLER
“Aprendiendo sobre mi práctica docente en preescolar”

ANEXO 6

CUESTIONARIO

Responda las siguientes preguntas.

Respecto a las situaciones problemáticas

1. ¿Cuál es mi actitud? ¿Las afronto o tiendo a ignorarlas?
2. ¿Por qué lo hago?
3. Si las afronto: ¿Cómo las afronto?
4. ¿Comento y pido ayuda a mis compañeros o algún experto?
5. ¿Por qué?

CONCLUSIONES.

En el contexto actual, con un marcado cambio en las dinámicas de convivencia, comunicación y producción del conocimiento, el papel de la educación, sus características y calidad nos invitan a reflexionar.

A través de la revisión histórica sobre la educación básica y preescolar en México realizada en el presente trabajo de investigación, se observa que en un primer momento existió la necesidad de emprender proyectos para atender la cobertura escolar con un propósito alfabetizador, por lo que el perfil profesional de las y los maestros era más bien básico y no fue sino hacia finales de los años ochenta del siglo pasado que inició un proceso de profesionalización de las y los docentes de educación preescolar, primaria y secundaria.

En los últimos años hemos sido testigos de una serie de reformas educativas impulsadas por organismos internacionales bajo argumentos de calidad, evaluación y formación de capital humano necesarios para los nuevos desafíos globales y aceptados por los gobiernos bajo la intención de acceder a determinados apoyos, fundamentalmente de carácter económico.

Aunado a esto, desde una perspectiva social las y los profesores cotidianamente son objetos de nuevas demandas, persiste la tendencia a conceptualizar a la educación como la panacea que ha de solucionar todo los males y problemas, y para ello periódicamente las diferentes instancias gubernamentales encargadas de la educación escolarizada implementan reformas y cursos de formación permanente con el propósito de ayudar al profesor en la comprensión y puesta en práctica de los planes y programas de estudio vigentes.

Sin embargo, tras varias décadas, proyectos y programas de reforma educativa, persisten prácticas tradicionales en el trabajo cotidiano en el aula y múltiples opiniones sobre la calidad de la educación, situación que nos coloca en clara desventaja en relación con el resto de los países del mundo.

Respecto a los cursos de formación que se ofrecen a los profesores en servicio es necesario reconocer que en su gran mayoría parten de una serie de premisas establecidas a partir de las ideas y consensos entre

expertos curriculistas y el gobierno, dejando de lado la realidad del aula y del centro de trabajo, por ello resulta cada vez más pertinente el proponer ejercicios que favorezcan el análisis y la reflexión a partir de la realidad en los centros de trabajo como lo es la presente propuesta.

En este sentido es importante reconocer que el acto educativo y el proceso enseñanza-aprendizaje es influido y determinado por una gran cantidad de variables, mismas que escapan al control del profesor, sin embargo también es importante destacar que las y los docentes tenemos la oportunidad de incidir en el desarrollo de la educación en nuestro país.

Más allá de los procesos de reforma promovidos por y desde la vía gubernamental, en cada aula y escuela es posible llevar a cabo cambios en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y es en este sentido que se realiza la presente propuesta desde la perspectiva del modelo de formación del practicante reflexivo, ya que es una propuesta que permite incorporar aquellos elementos que usualmente son ignorados, como las ideas, esquemas y representaciones de los maestros para hacer un trabajo serio de concienciación de los sistemas de acción o hábitos de las y los docentes con la intención de, en caso de ser necesario, modificarlos.

Esta idea nos remite a lo que Perrenoud (2007) llama un proceso clínico de formación, pues implica formarse a partir del análisis y reflexión sobre un caso real que nos lleva a movilizar el conjunto de saberes, competencias y hábitos desarrollados durante toda la vida personal, educativa y profesional.

Dentro del centro de trabajo se implementa a través de procesos de investigación-acción, trabajo colaborativo y acompañamiento entre colegas por lo que en todo momento se trabaja partir de las situaciones reales del contexto.

Todo proceso de análisis y reflexión implica hacer una revisión crítica de las acciones personales con el propósito de mejorar aquello que se considere sea bueno y positivo para mí y para los demás, en un sentido de responsabilidad y ética profesional.

Considero que entre los principales retos y resistencias ante una propuesta de estas características están por un lado el temor de las y los docentes a la complejidad y el temor a ser juzgados en su actuar, sin embargo es

importante tener claro el objetivo final: Analizar y reflexionar sobre la propia práctica profesional para arribar a estrategias de mejoramiento en la práctica cotidiana en el aula que permitan elevar de manera real la calidad de la educación en nuestro país.

La idea de estructurar esta propuesta de formación surgió a partir de mi experiencia en la participación de los cursos y talleres generales de actualización elaborados e impartidos por la SEP a los profesores de educación preescolar. En un primer momento fue un proyecto a nivel personal para analizar y autoevaluarme como docente y crear estrategias de mejora sobre mi propio actuar, a partir de ello surgió la oportunidad de elaborar una programa que a diferencia de otros cursos permitiera incorporar la reflexión sobre uno mismo como eje rector.

Espero la oportunidad de llevar este programa a la práctica y poder evaluar su viabilidad y pertinencia, reportar sus resultados y a través de todo ello, mejorarlo.

Sé que no es un reto fácil de lograr, sin embargo resulta necesario intentarlo con un espíritu de optimismo tan necesario en estos tiempos.

De acuerdo con Savater "...la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse. Quien no quiera mojarse, debe abandonar la natación; quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación"¹⁰⁴.

Debo mencionar la enorme importancia de la formación recibida durante la carrera pues me permitió tener una cultura en ciencias humanas, habilidades de investigación y un sentido ético, analítico y reflexivo.

¹⁰⁴ Savater, Fernando (1997) *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA) p. 23.

FUENTES DE CONSULTA

Carmona G. María (2008). *Hacia una formación docente reflexiva y crítica*. En: Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales. Mérida-Venezuela. Enero-Dic. No. 13

Carranza Guerrero, C. Victoria y Díaz Santos, Verónica (2004) *Modelos curriculares de la educación preescolar: un análisis comparativo*. Tesis licenciatura en psicología educativa. México: UPN

Coll, Cesar (1987) *Psicología y curriculum*. México: Paidós.

Davini, María Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. México: Paidós.

Diccionario Enciclopédico Universal Credimar (1997) España

Fierro, C., Fourtoul, B. y Rosas L. (2010) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós

Figueroa (2000) *La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición*. México: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. XXX, núm. 1, 1º trimestre.

Freire, Paulo (1978) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI

Gallegos Guerrero, María Margarita (2005) *Los nuevos escenarios educativos: volver a pensar la educación preescolar*. Tesis Maestría en pedagogía. México: UPN Ajusco

Gimeno S. J. y Pérez G. A. I. (1999) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata

Hernández Sampieri, Roberto et al. (2006) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill

Imbernón, Francisco (1994) *La formación del profesorado*. España: Paidós

Juárez Hernández Clotilde (Coord.) (2004) *Hacia un nuevo paradigma de la evaluación de la calidad de la educación preescolar en México*. Seminario sobre la calidad de la educación preescolar. México: UPN

Larroyo, Francisco (1976) *Historia comparada de la educación en México*. México: Porrúa.

Latapí Sarre, P. (2004) *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro secretarios (1992-2004) Series de educación y pedagogía*. México: FCE

Marchesi, A. (2008) *Sobre el bienestar de los docentes: competencias emociones y valores*. Madrid: Alianza

Martínez Villegas, Lilia (2010) *Teorías de la formación docente y el concepto del término crítico*. Tesis de Licenciatura en Pedagogía. México: UNAM/Facultad de Filosofía y Letras.

McKernan, J. (2001) *Investigación Acción y Currículum*. Madrid: Morata.

Ossa Parra, Marcela (2003) *Pautas para citar textos y hacer listas de referencias según las normas de la American Psychological Association (APA) 2ª. Edición en español*.

Perrenoud, P. (2001) *La formación de docentes en el siglo XXI*. Revista de Tecnología Educativa (Santiago-Chile) 2001, XIV, nº 3, pp. 503-523.

Perrenoud, Philippe (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao

Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Grao

Piña Zamora, Elicea (2013) *Formación docente en el sistema nacional de formación continua y superación profesional de maestros en servicio (SNFCSP) Instrumento de legitimación del proyecto neoliberal mexicano*. Tesis de maestría en Pedagogía. México: Facultad de estudio Acatlán.

Posner, G. (2005) *Análisis del currículo*. México Mc Graw Hill

Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE)

Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2007-2012

Rojas Moreno Ileana (2000) "La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México". En: Valle Flores, María. (Coord.) *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM/CESU (Pensamientos Universitario, 91, tercer época).

Saravia, M. (2004) *Evaluación del Profesorado Universitario. Un enfoque desde la Competencia Profesional*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Savater, Fernando (1997) *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA)

SEP (1992) *Programa de Educación Preescolar*. México.

____ (2000) *Manual de técnicas didácticas: Un recurso para lograr el aprendizaje significativo. Cursos de educación basados en normas de competencia*. México.

____ (2004) *Programa de Educación Preescolar*. México.

____ (2005) *Curso de Formación y Actualización Profesional Docente de Educación Preescolar, vols. I y II*. México.

____ (2009a) *Diálogos sobre educación preescolar*. México.

____ (2009b) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México

___ (2009c) *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica*. Documento de trabajo.

___ (2011a) *Acuerdo 592 mediante el cual se establece la articulación de la educación básica (Reforma Integral de la Educación Básica RIEB)*

___ (2011b) *Programa de Estudio. Educación Preescolar*. México.

___ (2012) *Catálogo de Formación Continua y Superación personal para maestros de educación Básica en servicio*. México.

Silva Hernández, María Elena (2004) *Importancia de la educación preescolar*. Tesina licenciatura en educación. México: UPN Unidad 162

Solís Palacios, Patricia (2006) *La reforma de la educación preescolar: La política curricular del Programa de Educación Preescolar 2004*. Tesis maestría en desarrollo educativo. México: UPN Unidad Ajusco.

Tobón, T. S., Pimienta, P. J. Y García F. (2010) *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.

Yaglis, Dimitrios (2000) *Federico Froebel*. México: Trillas

___ *Montessori*. México: Trillas

Zabalza, M.A. (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zarzar, Ch. C. (1998) *Habilidades básicas para la docencia*. México: Editorial Patria S.A. de C.V.

Zepeda Zepeda, Ernestina (2005) *Incidencia de los organismos internacionales en la formación del plan de estudios de educación preescolar en el contexto de la globalización*. Tesis maestría en Pedagogía. México: UPN Unidad Ajusco.