



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

TEORÍAS DE LA ACCIÓN DE EDUCADORAS RESPECTO DEL DESARROLLO
PERSONAL Y SOCIAL.

T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
ALICIA HERNÁNDEZ ORTEGA

COMITÉ

- Tutora principal:** Dra. Lizbeth Obdulia Vega Pérez
Facultad de Psicología, UNAM
- Tutora adjunta:** Dra. Rosa del Carmen Flores Macías
Facultad de Psicología, UNAM
- Tutor externo:** Dr. Joaquín Hernández González
Universidad Pedagógica Nacional
- Jurado A:** Dra. Ileana Seda Santana
Facultad de Psicología, UNAM
- Jurado B:** Dra. Guadalupe Acle Tomasini
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

Ciudad Universitaria, CD. MX. noviembre 2020



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.

Índice

1. Resumen	3
2. Introducción	4
3. Pensamiento docente	6
Teorías de la acción	8
Teorías implícitas	15
Conocimiento práctico	19
Conocimiento del profesor	22
Creencias	24
4. El docente	28
Papel del docente	28
Papel de la educadora	30
5. Desarrollo personal y social en el niño preescolar	40
Desarrollo personal y social en el PEP 2004	44
6. Método	52
7. Análisis de datos	66
8. Resultados y discusión	67
9. Conclusiones	104
10. Referencias	112
 Anexos	

Resumen

El profesor crea una práctica propia que se adapta a las características del contexto en el que se ubica, para lograrlo tendrá que considerar su experiencia, sus creencias y conocimientos con relación a la enseñanza. En el trabajo se describen las teorías de la acción de educadoras acerca del desarrollo personal y social en los niños preescolares y se analiza la relación entre sus teorías expuestas y sus teorías en uso. El tipo de estudio es cualitativo con un diseño de estudio de caso. Se trabajó con tres educadoras de dos jardines de niños de la Ciudad de México. Las estrategias, técnicas y materiales utilizados fueron: escritos y planeación de la educadora, una entrevista semiestructurada. Los resultados obtenidos indicaron que las teorías de la acción de las educadoras con respecto al desarrollo personal y social están orientadas a un conjunto de categorías relacionadas: la autonomía, la identidad personal, las relaciones interpersonales y las estrategias de acompañamiento para su desarrollo en los niños. Los hallazgos aportan evidencia empírica alrededor de las teorías de la acción con relación al desarrollo personal y social en la primera infancia, dichos resultados demuestran que las educadoras al ingresar al aula crean, aplican, adaptan y le dan sentido al currículum, lo anterior permite entender la realidad educativa desde adentro.

Palabras clave: teorías de la acción, pensamiento docente, desarrollo personal y social, educadoras, educación preescolar.

Introducción

Las instituciones educativas son formadoras de docentes, en ellas se lleva a cabo la práctica educativa, modela la forma de pensar y actuar de los profesores (De Lella, 1999).

Los docentes son elementos indispensables en cualquier diálogo sobre los propósitos y la efectividad de las instituciones educativas, ellos construyen día a día la educación y pueden contribuir al cambio educativo, su experiencia, voz y perspectivas son esenciales para acercarse a la realidad educativa (Boggino y Rosekrans, 2004), son agentes que conocen, piensan y actúan sobre su práctica diaria.

El pensamiento y la acción docente son variables que se han considerado como explicativas de los procesos de enseñanza – aprendizaje en las aulas. De acuerdo con Clark y Peterson (1990), el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los profesores son una parte muy importante del contexto psicológico de la enseñanza en el cual los docentes enseñan y los alumnos aprenden.

Algunos investigadores en el ámbito educativo tienen como objetivo, en un primer momento, describir ampliamente la vida mental de los profesores (Marrero, 1993; Macotela, Seda y Flores, 1997; Goldrine, 2000; Velázquez, 2000; Monroy, 2000; Kallery y Psillos, 2001; Elizalde, 2002; Fernández, Gutiérrez, Gómez, Jaramillo y Orozco, 2004; Gudmundstóttir y Shulman, 2005; Gómez, 2005; Carlos, 2006; Macchiarola y Martín, 2007; Castillo, 2007; Gómez, 2008) y, en el segundo, explicar el cómo y por qué de las actividades que llevan a cabo en la práctica educativa (Granda y Canto, 1996; Jones y Eick, 2007 y Chetcuti, 2009).

Figueroa (2000) menciona que el profesor es un agente activo, por lo tanto, la enseñanza es:

Un acto de comunicación en el cual el docente es responsable de la adaptación y de otorgar significados al currículum, de poner en contacto a los alumnos con el contenido, de crear un clima adecuado para enseñar y aprender y dirigir el aprendizaje de los estudiantes (p. 261).

El profesor crea una práctica propia que adapta a las características del contexto en el que se ubica su práctica, para lograr lo anterior tendrá que tomar como base su experiencia, sus creencias y conocimientos en relación con la enseñanza.

El interés en el presente trabajo es partir de la vida en las escuelas, específicamente de las teorías de la acción de las educadoras, siendo éstas el objeto principal de estudio.

La presente investigación tiene como objetivo identificar las teorías expuestas de la acción de profesoras de educación preescolar, así como sus teorías en uso con respecto al desarrollo personal y social en los niños preescolares, y analizar la relación entre ambos tipos de teorías.

A continuación, se hace una revisión de los diferentes elementos que están inmersos en esta investigación como forma de contextualizar el presente trabajo: pensamiento del docente, el docente y el desarrollo personal y social.

Pensamiento docente

Jackson (1996) es uno de los precursores en el estudio del pensamiento docente. En su obra "La vida en las aulas" presenta los resultados de su estudio realizado con 50 profesores. El estudio de Jackson considera al profesor como un agente activo que actúa sobre el contexto escolar y toma decisiones en la implantación del currículum. Este estudio dio pauta para considerar que al entrar el docente al aula suceden diferentes eventos que lo llevan a actuar de una manera o de otra; se encontró que se conducen por un proceso intuitivo basado en la reflexión de lo que pasa en las aulas.

Clark y Peterson (1990) indican que el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones de los profesores es una parte muy importante del contexto psicológico de la enseñanza, en el cual los docentes enseñan y los alumnos aprenden. De acuerdo con estos autores el estudio del pensamiento docente tiene como objetivo dos aspectos: a) describir ampliamente los procesos de pensamiento del profesor y, b) explicar el cómo y por qué de las actividades que lleva a cabo en su práctica. Al respecto, Torres (1996) indica que los investigadores interesados en el estudio del pensamiento docente pretenden crear un tipo de conocimiento con relación a lo que sucede en las instituciones escolares.

Al estudiar el pensamiento docente se llega a una descripción de la enseñanza que puede ser de utilidad a otros profesores, a los teóricos, investigadores, planificadores de la educación, creadores del currículum y formadores del profesorado (Clark y Peterson, 1990). Se espera que el conocimiento generado en el presente estudio sea útil a estos profesionales de la educación.

Kane, Sandretto y Heath (2002) señalan que en la literatura han surgido diferentes términos para referirse a la vida mental de los profesores: cognición del profesor, autorreflexión, creencias, conocimientos; para una mejor comprensión de los términos se requiere que, a partir de los que ya existen, se logre establecer diferencias entre un concepto y otro.

Pajares (1992) menciona que el trabajo consiste en distinguir diferentes términos como: actitudes, valores, juicios, axiomas, sistema conceptual, preconcepciones, disposiciones, teorías explícitas, teorías personales, proceso mental intencional, conocimiento práctico, teorías implícitas, conocimiento del profesor, creencias y teorías de la acción.

Esta cantidad de términos muestra la complejidad en torno al pensamiento docente, por ello es necesario realizar una revisión de este campo de estudio para una mayor claridad conceptual. En este trabajo se realizará una descripción de los siguientes conceptos: teorías de la acción, teorías implícitas, conocimiento práctico, conocimiento del profesor y creencias; todos estos conceptos contribuirán al análisis de los resultados obtenidos en este trabajo.

Se decidió desarrollar de manera más amplia estos aspectos debido a que, de acuerdo a la revisión realizada, son los que se encuentran con mayor frecuencia en las investigaciones que se realizan sobre el pensamiento docente (Marrero, 1993; Medina, 1995; Granda y Canto, 1996; Jackson, 1996; Macotela Seda y Flores, 1997; Velázquez, 2000, Monroy, 2000; Goldrine, 2000; Kallery y Psillos, 2001; Hativa, Barak y Simhi, 2001; Elizalde, 2002; Fernández, Gutiérrez, Gómez, Jaramillo y Orozco, 2004;

Gudmundstóttir y Shulman, 2005; Macchiarola y Martín, 2007; Gómez, 2005; Castillo, 2007; Jones y Eick 2007; Gómez, 2008; Theriot y Tice, 2009 y Chetcuti, 2009).

Teorías de la acción

Las teorías de la acción son un conjunto de proposiciones interconectadas que tienen un único referente: el sujeto de la teoría (Argyris y Schön, 1974). Una teoría de la acción es una teoría de la conducta humana deliberada. Toda conducta deliberada se apoya en un constructo mental que tiene carácter normativo, ya que le indica al sujeto lo que debe hacer para lograr un propósito, por lo tanto, las teorías de la acción están compuestas por un conjunto de valores, variables rectoras, supuestos, creencias, conocimientos y estrategias de acción que tienen como fin orientar al individuo.

El enfoque de las teorías de la acción permite poner de manifiesto la importancia de estudiar la influencia del contexto en el pensamiento y en la práctica docente, ya que éste puede llevar a que existan discrepancias entre lo que se cree y conoce con lo que se hace; lo anterior puede tener como origen las influencias situacionales e interpersonales y en este sentido establecen claramente la diferencia entre pensar y ejecutar, es decir, entre el pensamiento y la acción, y prestan atención en la relación entre ambos (Jiménez y Feliciano, 2006). Al respecto, Jackson (1991) encontró que el proceso de pensamiento y las actividades que planean los profesores son distintos de las que llevan a cabo en las situaciones cuando se encuentran en contacto con sus alumnos.

Clark y Peterson (1990) señalan que en gran medida lo que los docentes hacen es el resultado de lo que piensan, ya que, si la práctica educativa fuera irreflexiva, se

convertiría en mecánica, por lo que una máquina podría llevarla a cabo; no obstante, si la enseñanza se sigue realizando por humanos, es necesario considerar y estudiar la relación entre el pensamiento y la acción de los docentes.

En este sentido se acostumbra a deducir la acción del profesor a través de sólo estudiar el pensamiento, con lo que, de acuerdo con Kane, Sandretto y Heath (2002) la historia queda incompleta. Estos autores consideran que la investigación de las creencias y el conocimiento de los profesores permite enfatizar la importancia del papel que juegan en el desarrollo de la práctica de la enseñanza, no obstante, para entender de manera completa la enseñanza se requiere tomar en consideración el estudio de las acciones de los profesores y la relación entre éstas; el enfoque de las teorías de la acción contribuye a este estudio.

Una referencia central en este campo es el trabajo de Argyris y Schön (1974) con relación a las teorías de la acción, no obstante que se ha centrado en las prácticas que se realizan en el asesoramiento de las organizaciones, la orientación personal y de la dimensión interpersonal de profesiones como: la gestión empresarial, la administración pública y la enseñanza; planteando que los seres humanos en sus relaciones personales diseñan su comportamiento y sostienen teorías para actuar de determinada manera (Schön, 1992).

Las teorías de la acción se basan en una visión de las personas como agentes activos que actúan sobre su ambiente. Los seres humanos aprenden de sus acciones y utilizan su aprendizaje para planear acciones futuras que los llevarán a alcanzar los resultados deseados (Kane, Sandretto y Heath, 2002).

Las teorías de la acción se dividen en: teorías expuestas y teorías en uso (ver figura 1). Las teorías expuestas son constructos que se expresan de forma oral o escrita a través de diferentes documentos que norman o regulan los procesos administrativos, están relacionadas con lo que se establece en documentos oficiales (Argyris y Schön, 1974), se utilizan para justificar o explicar el comportamiento (Schön, 1992). Cuando se le cuestiona a alguien acerca de cómo se comporta ante ciertas circunstancias, contesta usualmente con las teorías expuestas de la acción para esta situación, ésta es la teoría a la cual le es leal y que, a petición, comunica a otros.

Las teorías en uso son estructuras tácitas en los patrones de comportamiento espontáneo (Schön, 1992) y gobiernan el comportamiento real, se obtienen a través de observar el comportamiento y por medio de solicitar a las personas explicación de su comportamiento. Incluyen el conocimiento acerca de las personas, la conducta, de objetos físicos, el uso de artículos, organizaciones, y otros dominios de la conducta humana (Argyris y Schön, 1974). La gente suele sorprenderse cuando se percata que pueden ser incongruentes con las teorías expuestas, cuando se le presenta la oportunidad de reflexionar acerca de datos directamente observables en la realidad de la acción interpersonal (Schön, 1992). Cada persona tiene diferentes teorías en uso, una para cada tipo de situación, por ejemplo: un profesor puede actuar de una manera con los niños, de otra forma con las niñas y de diferente manera con todos los miembros de un grupo; aunque él puede actuar de manera consistente con cada tipo de estudiante, en este caso gobierna la utilización de diferentes teorías en uso, ya que van acordes con el tipo de estudiantes (Argyris y Schön, 1974).

Estos dos tipos de teorías permiten distinguir lo que creen, conocen y dicen los profesores respecto de su práctica educativa, de lo que hacen y de las explicaciones que dan a lo que hacen (García, 2003). Ambas teorías tienen un reflejo individual y otro organizacional.

Figura 1.

Descripción de las teorías de la acción (Argyris y Schön, 1974).

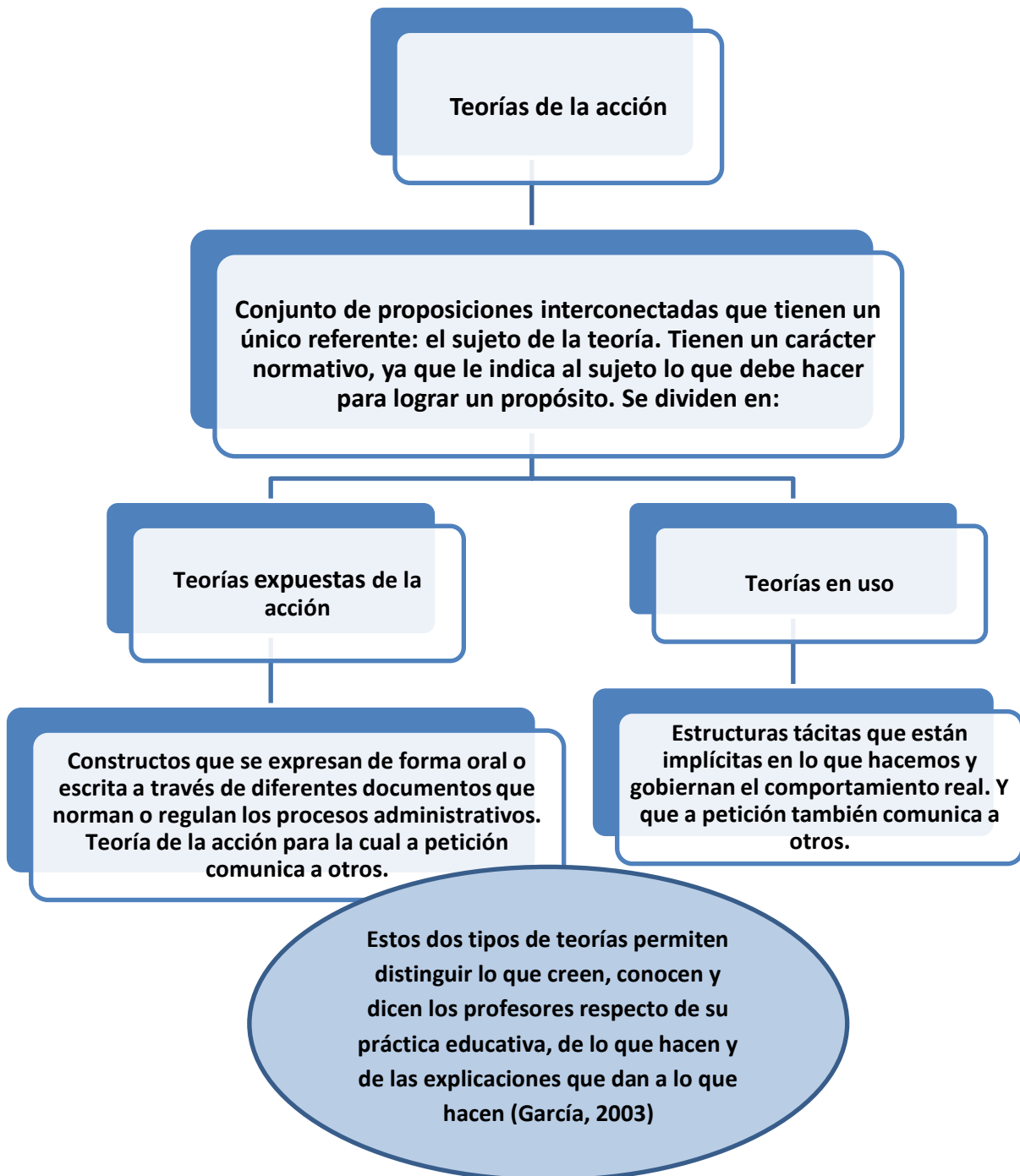


Figura 1. Diagrama de flujo de las teorías de la acción (Argyris y Schön, 1974).

Para explicar de mejor manera las teorías de la acción se pueden ejemplificar con el caso de un maestro que se le pregunta cómo actuaría para promover la autonomía, lo que responda a esta pregunta serían las teorías expuestas de la acción, y cuando se observa en el aula y se le pregunta por qué y para qué realizó una actividad específica su respuesta son las teorías en uso.

Puede existir incompatibilidad entre las teorías expuestas de la acción y las teorías en uso, por ello la necesidad de estudiar a ambas. Por ejemplo, una educadora puede mencionar que fomenta el trabajo cooperativo entre sus alumnos, porque considera que es importante promover actividades donde todos tengan una misión importante y si no la cumplen no se logra el objetivo, por ello, cuando se van a lavar las manos a cada niño se le asigna una función (el que lleva el jabón, el que lleva las toallas de papel, el encargado del bote de basura en el cual se depositan las toallas, el cuidador del agua, el que asigna los turnos), sin embargo, si se observa que un niño va solo a lavarse, la educadora puede mencionar que esto sucede debido a que terminó antes que los otros, además, está lleno de pegamento o de pintura y puede manchar a sus compañeros o sus trabajos. En este ejemplo no hay congruencia entre las teorías expuestas de la acción y las teorías en uso, pues la situación fue la que determinó la acción, y por ello, es importante conocer por qué la maestra actuó de esta manera.

Kane, Sandretto y Heath (2002) mencionan que estas inconsistencias sugieren que las creencias y conocimientos de los profesores no constituyen un camino simplemente causal de la práctica, esta relación es más compleja, considerando los diferentes factores que intervienen en el trabajo docente: el contexto social en el cual tiene lugar la práctica, las creencias, los valores y las expectativas de los pares,

académicos, administrativos y estudiantes. Es necesario el estudio no sólo del discurso del profesor, sino también hay que enfocarnos en el análisis de la instrucción, las características de la práctica actual y la relación entre las dos, para tener un panorama más amplio del profesor y de su labor en el ámbito educativo.

En este trabajo se optó por un marco de referencia a partir del cual es posible describir y explicar el pensamiento y la acción del profesor, considerando al docente como un profesional que está inmerso en un contexto en el cual están presentes diferentes factores que influyen en la acción en el aula. Se utilizará el enfoque de teorías de la acción, para no dar por hecho que lo que las educadoras dicen es efectivamente lo que hacen en su práctica educativa en el aula. A continuación, se presentan algunas investigaciones realizadas para estudiar los conocimientos, creencias y la práctica educativa.

En Venezuela, Centeno (2008) investigó acerca de los conceptos predominantes del personal de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador indagó su relación con aspectos como: la diversidad, las ideas del otro, la tolerancia activa y la solidaridad que permiten fortalecer una cultura de la paz. Identificándose que las teorías expuestas del concepto de la paz de los actores de la Universidad Pedagógica Experimental parten de lo filosófico, religioso y poético, sin encontrar gran diferencia con las teorías en uso.

Petit (2008) llevó a cabo un trabajo para la acción dentro de la Iglesia Cristiana Maranatha, se aplicó la tecnología organizacional para la construcción y sustentación de la Visión Corporativa desde las teorías de la acción. Se concluyó que, a través de

la combinación del enfoque de las teorías de la acción y la aplicación de la tecnología organizacional, los líderes poseen un instrumento para la construcción de la visión corporativa, diseñar estrategias y técnicas para compartir y sustentar la vocación del sistema.

Peñaloza (2005), llevó a cabo una investigación cuyo objetivo fue establecer una primera aproximación a los patrones de comportamiento organizacionales en el Decanato de Estudios de Posgrado de la Universidad Santa María, en dicho trabajo se utilizó el análisis de documentos, observación participante y entrevistas, se identificó poca congruencia entre las teorías expuestas y en uso en las coordinaciones de los programas.

De acuerdo con lo abordado anteriormente el enfoque las teorías de la acción es una opción factible para el estudio del pensamiento y la acción docente. A continuación, se abordarán otros enfoques que también han sido utilizados para el estudio del pensamiento y la práctica educativa, como una manera de proporcionar un panorama más amplio con relación su estudio.

Teorías implícitas

El ser humano va elaborando un conjunto de conocimientos que le permiten interactuar con el mundo que le rodea, cumpliendo una función formativa, ya que representa un marco conceptual que guía sus mecanismos de comprensión, atribución, predicción, planificación de su conducta y de la acción. Estas elaboraciones se llevan a cabo de forma ocasional, como parte de sus actividades rutinarias y sin planificación previa (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

A estas elaboraciones se le han llamado teorías implícitas, sustentan los puntos de vista de las personas acerca del mundo, orientan su toma de decisiones y acciones, por lo que esta construcción no es sólo resultado de un ejercicio intelectual, sino que también es una actividad vital para interactuar eficazmente en el medio social (Rodrigo, 2000); las teorías implícitas son representaciones individuales construidas a través de experiencias adquiridas, principalmente en escenarios socioculturales (Rodrigo, 1998).

Este proceso de construcción de teorías implícitas se ve mediatizado por formas culturales de interacción social adecuadas para una determinada sociedad llamadas prácticas o actividades culturales, que se caracterizan por: a) estar definidas socioculturalmente; b) suponer acciones dirigidas a metas; y c) aplicar sistemas de conocimiento transmitidos socialmente. Las teorías implícitas ayudan a modelar el tipo de actividades y tareas que las personas han de realizar, así como su organización (Rodrigo, 2000).

Existen al menos cuatro escenarios socioculturales, el cotidiano, el escolar, el científico y el profesional, en cada uno de estos se construye un tipo determinado de teorías implícitas que guía el qué, el por qué y el cómo se actúa (Rodrigo, 1998).

De acuerdo con Pozo (2008) el enfoque de las teorías implícitas se basa en los planteamientos de la psicología cognitiva respecto de la forma de representar el conocimiento y el mundo, interpretarlo y predecirlo. Por su parte, Rodrigo (1998) plantea que este enfoque tiene como objetivo examinar el sustrato epistemológico que guía la construcción del conocimiento cotidiano, ya que seguramente no es el mismo

que guía la construcción del conocimiento científico o el escolar. También este autor menciona que el conocimiento cotidiano a diferencia del escolar o científico es un conocimiento implícito, debido a que la maquinaria representacional de las teorías cotidianas se esconde del que las posee, de tal forma que operan sin que las personas tengan conciencia de su presencia, únicamente se revelan por medio de la acción y a través de autorreflexiones dirigidas a explicarlas oralmente.

Las teorías implícitas son resultado de la construcción del mundo por medio de la experiencia personal y del aprendizaje, su naturaleza es situada, dependiente del contexto y su función es pragmática, ya que permiten interpretar, predecir y controlar las situaciones que suceden en el mundo y en consecuencia tomar decisiones (Macchiarola y Martín, 2007).

De acuerdo con Marrero (1993) las teorías implícitas desde otros puntos de vista se denominan conocimiento práctico o creencias. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) mencionan que las teorías implícitas se construyen en contextos de aprendizaje espontáneo, haciendo frente a problemas prácticos e inmediatos, de diversa índole desde los normativos hasta los idiosincrásicos, son representaciones flexibles que permiten adecuarse a las diversas demandas de la realidad. La materia prima de estas teorías son las experiencias con objetos, personas y en interacción con el mundo que rodea a las personas.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) señalan que las teorías implícitas no necesitan explicitarse, ni se requiere utilizar un lenguaje formal para describirlas, éstas se pueden explicitar cuando se presentan las condiciones para ello. De la misma manera

mencionan que las teorías implícitas contienen dos niveles funcionales: el nivel de conocimiento y el nivel de creencia. Una teoría opera al nivel de conocimiento cuando la persona utiliza la teoría de forma declarativa para reconocer o discriminar entre varias ideas, producir expresiones verbales sobre el dominio de la teoría o reflexionar sobre ésta como un cuerpo de conocimiento impersonal. En el nivel de creencias, las personas utilizan las teorías de modo pragmático para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas, para la comprensión y predicción de sucesos. Las teorías implícitas actúan como verdaderas creencias que las personas se atribuyen como propias, por ello no están abiertas a procedimientos exhaustivos y sistemáticos de indagación y de comprobación de hipótesis.

La práctica educativa de acuerdo con Gómez (2005) está determinada por múltiples factores, como son: las características de la institución, las experiencias previas de los profesores y alumnos, la capacitación de los docentes y sus teorías personales, llamadas teorías implícitas.

De acuerdo con Loo, Olmos y Granados (2003), las teorías implícitas de los profesores son representaciones construidas de experiencias académicas obtenidas en contacto con ciertos modelos socioculturales, determinados por sus prácticas de interacción social, que posibilitan la comprensión de intercambios y procesos de negociación implicados en la enseñanza.

El profesor posee un gran número de significados adquiridos implícitamente durante su formación y experiencias cotidianas en una gran variedad de aspectos entre los que se encuentra el currículum. La interacción entre los significados y su utilización en

las prácticas, las condiciones en las que se lleva a cabo ésta y su ejercicio configuran los ejes de la práctica pedagógica (Loo, Olmos y Granados, 2003).

Gómez (2005) menciona que los profesores acuden a sus teorías implícitas con el objetivo de planear una clase, llevarla a cabo y resolver las situaciones inesperadas que se le presentan en el aula, es decir, funcionan como marcos de referencia dentro de los cuales comprenden e interpretan las experiencias que está viviendo (Clark y Peterson, 1990).

El marco de referencia de las teorías implícitas ha sido utilizado para establecer su relación con el actuar en la enseñanza, además, de cómo se relacionan estos aspectos con el currículum (Gómez, 2005), indagar y analizar las teorías implícitas (Goldrine, 2000 y Castillo, 2007); e indagar cómo determinan la acción de los docentes (Marrero, 1993, Macchiarola y Martín, 2007).

El concepto de teorías implícitas plantea una aportación importante, ya que toma en consideración tanto los conocimientos como las creencias y de igual forma, como en el enfoque del conocimiento práctico, considera a la experiencia como un elemento fundamental en la construcción de las teorías.

Conocimiento práctico

Elbaz (1983) señala que el conocimiento práctico es el conocimiento que el profesor ha adquirido a través de su experiencia y que le lleva a conocer cómo hacer las cosas, a tener conocimiento de sí mismo, del entorno de enseñanza, del tema, del desarrollo del currículum y de la instrucción.

De acuerdo con Elbaz (1983), el docente posee un conjunto complejo de interpretaciones las cuales utilizan activamente y dirigen su trabajo en la enseñanza; éstas, se reflejan en la manera como los profesores planean, eligen materiales, deciden cómo adaptar los programas a las necesidades de una clase particular y cómo utilizan lo anterior en el salón de clases.

La aproximación de conocimiento práctico ve al profesor como un agente poseedor de recursos valiosos que le permiten tener un papel activo en la construcción de su ambiente y en el establecimiento de su estilo de trabajo en el aula; desde esta noción el docente es autoridad en su práctica, ya que, es resultado de la experiencia de primera mano, por esto nadie sabe más que la persona que está inmersa en el fenómeno. Al respecto, Cometta (2001) señala que este conocimiento es propio y lo lleva a analizar las situaciones, deliberar y decidir; también es local y personal e implica la expresión de la explicación que los profesores dan a sus acciones.

En este sentido, Barnett y Hodson (2001) señalan que el conocimiento práctico es adquirido por los profesores y posteriormente aplicado en la práctica y es transitorio, conforme al cambio y a la experiencia personal de las situaciones que se presentan tanto en el interior como en el exterior del salón de clases. Para Jones y Eick (2007) es un conjunto de habilidades, concepciones y creencias que se desarrollan dentro del salón de clases.

Elbaz (1983) considera que el conocimiento práctico centra la atención en la acción y en las decisiones que orientan la acción del profesor en determinadas situaciones; este conocimiento se crea como consecuencia de esta situación. Desde la visión del

conocimiento práctico el profesor es el que hace el currículum, lo crea y lo aplica; destaca el proceso por medio del cual el conocimiento del docente es construido en el aula, y que permite que transforme el currículum de tal forma que sea posible enseñarlo.

Figuroa (2000) menciona que las características del conocimiento práctico son:

- Se expresa de forma de conocimiento declarativo (qué hacer), de conocimiento procedimental (cómo hacer) o en forma de relatos de experiencias.
- Está basado en la experiencia del profesor, ya que, parte del significado que él le proporciona.
- Es personal, debido a que parte de las experiencias de primera mano del profesor.
- Está dirigido a la acción, dado que se centra en la toma de decisiones a partir de las demandas del contexto en el cual enseña.

Las investigaciones que poseen como base el conocimiento práctico tiene como objetivo principal describirlo en los profesores (Chetcuti, 2009), describir el cambio en el conocimiento práctico después de un programa de intervención (Jones y Eick, 2007); y describir y comparar el conocimiento práctico de estudiantes para profesores y profesores novatos (Granda y Canto, 1996). El enfoque del conocimiento práctico retoma el elemento de la experiencia que se adquiere dentro del contexto escolar como fuente principal de construcción del conocimiento del docente.

Conocimiento del profesor

De acuerdo con Shulman (2001) las fuentes del conocimiento que posee el profesor son cuatro:

- Formación académica en la disciplina a enseñar: el saber, la comprensión, las habilidades que deben adquirir los alumnos, lo cual se basa en la bibliografía y los estudios acumulados en cada disciplina y el saber académico acerca de la naturaleza del conocimiento de estas áreas.
- Los materiales y el entorno del proceso educativo institucionalizado: currículum, libros de texto, organización escolar, financiamiento de las instituciones educativas y estructura de la profesión docente.
- La investigación sobre la escolarización: comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del desarrollo de los seres humanos y otros elementos del quehacer educativo.
- El conocimiento que se adquiere en la práctica, que de acuerdo con lo revisado en el apartado anterior es llamado conocimiento práctico.

Shulman (2001) señala que el conocimiento de los profesores se divide en siete tipos de conocimiento:

- El conocimiento del contenido: conocimiento en relación con una materia o asignatura específica.
- Conocimiento pedagógico general: conocimiento y habilidades en el uso de métodos de enseñanza y estrategias pedagógicas que no son de un contenido específico.

- Conocimiento curricular: dominio de los materiales y los programas.
- Conocimiento pedagógico del contenido: relación entre la materia y pedagogía.
- Conocimiento de las características de los estudiantes: conocimiento que el profesor posee con relación a sus educandos.
- Características de los contextos educativos: funcionamiento del grupo.
- Conocimiento de las finalidades educativas: los valores educativos y los objetivos.

Indagar el conocimiento de contenido permite entender cómo los profesores crean estrategias para enseñar el contenido de una materia; retomar este aspecto puede contribuir a que otros profesionales de la educación tomen en consideración la experiencia de los docentes que participen en este estudio para aplicarlo en su práctica educativa; además de que retoma cuatro fuentes de construcción del conocimiento: formación académica, materiales y el entorno del proceso educativo institucionalizado, investigaciones sobre la escolarización y el que se adquiere en la práctica.

El conocimiento pedagógico del contenido de acuerdo con Shulman (1986) incluye la enseñanza de un tema de un área; las formas más usadas de representación de las ideas, las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones de una materia, que permiten que este tema sea comprensible a otros. Al respecto, Francis (2005) menciona que el conocimiento pedagógico del contenido son las conexiones entre el conocimiento sobre pedagogía y el conocimiento de la disciplina que tiene el docente. No existe sólo una forma de representar las ideas; los profesores poseen una

gran variedad de alternativas, originadas de las investigaciones, de la formación académica, del contacto con el currículum y de la experiencia en la práctica educativa.

Barnett y Hodson (2001) mencionan que el conocimiento pedagógico del contenido incluye el establecimiento de metas de enseñanza, la organización de la secuencia de las lecciones, conducir lecciones y la asignación del tiempo para tratar conceptos significativos. Éste incluye la mejor manera de presentar un concepto particular e ideas y cómo ejemplificar cuestiones teóricas.

El enfoque del conocimiento del profesor es utilizado en los estudios para evaluar la práctica docente (Monroy, 2000); describir el conocimiento de los docentes con relación a un área específica (Velázquez, 2000 y Kallery y Psillos, 2001; Elizalde, 2002); analizar el conocimiento de docentes considerados como buenos (Carlos, 2006); y, al igual que el conocimiento práctico también es usado para comparar el conocimiento de profesores veteranos con profesores novatos (Gudmundstóttir y Shulman, 2005).

Creencias

Fishbein y Ajzen (1975) mencionan que las creencias representan la información que una persona tiene acerca de un objeto, es decir, una creencia vincula un objeto a algún atributo. El objeto de una creencia puede ser una persona, un grupo de personas, una institución, una conducta, un evento; el atributo puede ser alguna propiedad, rasgo, cualidad o característica. Rokeach (1968, citado en Pajares, 1992) define creencias como proposiciones que pueden empezar con la frase “yo creo que...”

Richardson (1996) indica que las creencias permiten entender la práctica en el salón de clases, son un constructo que define y describe la estructura y contenido de la mente e influyen en las acciones de las personas; son premisas o proposiciones que llevan a las personas a entender el mundo que le rodea; se caracterizan por el valor de verdad que la persona le asigna.

Gómez (2008) plantea que las creencias son una representación mental que surge por la necesidad de explicarse el mundo que rodea a las personas y que las predispone a actuar; se caracterizan porque son aceptadas como verdaderas por la persona.

Pajares (1992) indica que la formación de las creencias es a través de experiencias intensas o de una sucesión de eventos; éstas no pueden ser observadas o medidas directamente; para su estudio es necesario hacer deducciones a partir de lo que los profesores dicen o hacen.

La visión clásica reciente concepción con respecto a las creencias, considera la relación entre creencias y acciones como interactiva; las creencias manejan la acción, pero también las experiencias y la reflexión en la acción puede llevar al cambio o a la adición de creencias (Richardson, 1996).

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) señalan que las creencias se construyen a partir de conjuntos de experiencias obtenidas en el seno de grupos sociales reducidos que comparten contextos interactivos próximos al individuo, por lo tanto, se encuentra cierto convencionalismo, debido a que los miembros de un grupo social tenderán a compartir las mismas creencias.

Las creencias, como ya se mencionó, también han sido llamadas teorías implícitas, el estudio de las creencias permite analizar la vida mental de las personas, es decir, cómo el docente representa la realidad y cómo esta representación influye en su práctica, esto lleva a que en algunas investigaciones se indaguen las creencias de los profesores como forma de deducir la acción (Macotela, Seda y Flores, 1997, Fernández, Gutiérrez, Gómez, Jaramillo y Orozco, 2004), lo anterior se realiza a través del uso de entrevistas y cuestionarios y a partir de lo que ellos dicen se deriva la acción. Gómez (2008) estudia las creencias, a través de lo que dicen, lo que hacen y lo que planean las educadoras, lo que permite un acercamiento amplio al contexto escolar.

En los conceptos abordados en este capítulo se considera a los profesores como agentes activos que construyen la realidad educativa a partir de la experiencia y de la práctica en un contexto social, en este caso, el aula; a partir de esta construcción interpretan, deciden e intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estos términos exploran las representaciones que las personas tienen acerca de ciertos fenómenos y cómo éstas influyen en el actuar, pero no sólo se quedan en una relación unilateral, sino que también consideran que el actuar también influye en las representaciones, por lo que establecen una relación bidireccional, además de que unos complementan a otros. De acuerdo con lo anterior en las conclusiones de retomarán algunos aspectos de estos enfoques para complementar la discusión en torno a las teorías de la acción.

A continuación, se presenta un apartado en el que se aborda el papel del docente. Posteriormente, se hablará específicamente de la educadora, figura principal en el presente estudio.

El docente

Papel del docente

El profesor es un elemento primordial en la educación formal; una escuela no puede imaginarse sin ellos; en este apartado se presenta el papel del docente para terminar con el papel de la educadora.

Gómez – Morín (2007) indica que el salón de clases es el espacio en el que ocurre el hecho educativo, alumnos y profesores descubren, reconocen y asimilan el mundo; para este autor, los docentes son actores fundamentales en el proceso de aprendizaje de los niños.

En este sentido, Figueroa (2000) señala que el profesor es quien trabaja el currículum, es decir, la práctica educativa es un:

acto de comunicación en el cual el docente es el responsable de la adaptación y de otorgar significados al currículum, de poner en contacto a los alumnos con el contenido, de crear un clima adecuado para enseñar y aprender, así como de dirigir el aprendizaje de los estudiantes (p. 261).

De la misma manera este autor considera que el profesor crea una práctica propia, adaptándola a las características del contexto en el que se ubica su trabajo; para lograrlo tendrá que partir de su experiencia, de sus creencias y conocimientos con relación a la enseñanza, es decir, no es suficiente conocer el currículum formal, sino saber resolver y enfrentar diversas situaciones que se presentan en la vida cotidiana en el aula.

Al respecto Boggino y Rosekrans (2004) consideran que los docentes son elementos indispensables en cualquier diálogo sobre los propósitos y la efectividad de las instituciones educativas. Son ellos los que construyen día a día la educación y pueden contribuir al cambio educativo; estos autores también indican que su experiencia, creencias, conocimientos y práctica son esenciales para acercarse a la realidad educativa. Es importante reconocer que el profesor conoce, piensa, cree y actúa sobre su práctica diaria, por ello el interés del presente trabajo de estudiar estos aspectos.

Ante lo anterior, se puede decir que el docente es quien se dedica sistemáticamente a educar a los otros, toma decisiones con relación a los alumnos, al proceso de enseñanza y al currículum; en este sentido es importante tomar en consideración su función en la implantación del currículum y su papel en la práctica educativa. En su espacio tiene libertad para tomar decisiones y llevar a cabo su práctica educativa.

En la actualidad (UNESCO, 2005) se considera que el docente debe movilizar sus capacidades profesionales y su disposición personal para el desarrollo de los alumnos, de la misma manera, debe participar en la creación de una democracia escolar y participar en el diseño, implementación, evaluación de las políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes competencias, aprendizajes y habilidades para la vida. Partiendo de esto se debe reconocer que el docente es fundamental; existen muchos factores que determinan su trabajo en el contexto escolar, entre los que se encuentran, formación inicial, condiciones de trabajo, salud, autoestima, compromiso profesional, clima institucional, salarios, creencias y conocimientos.

A continuación, se abordará el papel de la profesora que trabaja en el nivel preescolar, con el objetivo de describir de manera más detallada su labor. Se realiza esta separación entre docentes y educadoras, debido a que como indican Collins, Oakar y Hurt (2002) el conocimiento pedagógico es contextualizado, por lo que las características de la práctica educativa varían de acuerdo con el nivel educativo.

Papel de la educadora

La docente que trabaja en el nivel preescolar es llamada educadora. En este trabajo se pretendía realizar una explicación de por qué la profesora de preescolar es llamada educadora; no obstante, en la literatura revisada no se encontraron evidencias que analicen lo anterior, pero lo que se puede decir es que se hace alusión a que se le brinda un papel maternal, en este sentido Froebel (1967) señaló que la escuela es la continuación del hogar, por ello la mujer debe ser la encargada de educar por el carácter maternal que posee.

Con relación a lo anterior Palencia (2009) en una investigación realizada en Guadalajara y, cuyo objetivo fue analizar dos generaciones de educadoras para comparar la forma en que su identidad profesional se ha ido transformando al paso del tiempo, encontró que las educadoras mencionaron con relación al origen de las profesoras de preescolar que existe una triada inseparable, entre naturaleza – mujer – madre. A esto se debe el hecho de que sea una profesión destinada a las mujeres. El nivel preescolar se vuelve la continuación del hogar a través de la maternidad simbólica que representan las educadoras, lo que coincide con lo mencionado por Froebel (1967).

La educadora, de acuerdo con Chaves (2004), posee un papel de guía y facilitadora de experiencias de aprendizaje; al respecto, Vila (1999) señala que la práctica educativa en el preescolar debe estar orientada al desarrollo integral del niño y acorde con las necesidades infantiles. Por lo tanto, a la educadora se le da un papel fundamental en el desarrollo y cuidado del niño, ya que se considera que la etapa preescolar es importante; todas las etapas son primordiales, sin embargo, en el periodo preescolar el niño adquiere aprendizajes que servirán de base para etapas posteriores.

Goldschmied (2005) indica que el papel de la educadora se debe considerar desde dos aspectos: el de la persona adulta de confianza en cuanto a la responsabilidad diaria que tiene con los niños y, el de miembro de un equipo de especialistas que organizan la vida de los niños en el preescolar. De acuerdo con este autor, la educadora lleva a cabo tres funciones esenciales:

- La de organizadora: en la rutina diaria, del buen uso del ambiente tanto interno como externo y del material de juego.
- La de facilitadora y orientadora en el contexto que los niños eligen y en el que practican su juego, es decir, les crea a los niños un ambiente adecuado, dándoles los objetos y mostrándoles, si es necesario cómo se realizan las actividades, pero no llevándolas a cabo por ellos.
- La de iniciadora, es decir, que dirige y planea las actividades del grupo y proporciona las indicaciones precisas al niño que lo requiera.

Al respecto, Chaves (2004) también menciona que a la educadora le corresponde crear un ambiente afectivo y físico agradable, con material diverso y divertido que

invite a la exploración, que los lleve a los niños a la reflexión y a la toma de decisiones de manera libre. Su papel es el de guía y facilitadora de experiencias de aprendizaje; también tiene un papel de observadora para brindar el apoyo necesario a los niños.

Hashimah, Nor, Yahys, Muhammad y Norlilda (2009) señalan que las educadoras son responsables de una enseñanza creativa, son guías y ayudan a los niños en el proceso de aprendizaje. Los profesores de preescolar deben ser capaces de identificar las necesidades de los preescolares, de definir los objetivos a alcanzar a través de la instrucción y crear estrategias de intervención para apoyar la enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, las educadoras deben conocer los objetivos deseados de aprendizaje que pueden ser alcanzados utilizando diferentes métodos.

De la misma manera estos autores Hashiman, et al. (2009), al igual que Chaves (2004), consideran que las educadoras requieren crear un contexto de aprendizaje divertido y de disfrute, enseñar diferentes caminos para la interacción con otras personas y ayudar a los niños con sus necesidades básicas, como nutrición, salud e higiene. Los profesores de preescolar tienen la tarea de preparar actividades y juegos para incrementar la coordinación y la motricidad; asimismo, deben monitorear el desarrollo, esto con el objetivo de asegurar que el nivel de ejecución de los menores esté acorde con la etapa de desarrollo.

Einarsodóttir (2003) indica que las educadoras tienen un amplio rango de tareas, tales como: cubrir necesidades de los niños, higiene, seguridad, necesidades educativas, desarrollo, aprendizaje y promoción de la socialización; de la misma manera planean, toman decisiones y evalúan. Con relación a la promoción de la socialización deben

propiciar una adecuada interacción entre los niños y con los adultos, esto es una de sus tareas y responsabilidades; este trabajo se enfocará en el estudio de la manera como fomentan esta área.

En el Programa de Educación Preescolar 2004 (SEP, 2004) se señala que el mejoramiento del proceso y de los resultados educativos necesita de la reflexión constante de la educadora para revisar críticamente sus decisiones acerca del proceso educativo, las formas en que promueve el trabajo de los niños y la cooperación entre ellos, así como las creencias y conocimientos que sustentan su intervención en el aula.

Una de las condiciones centrales para ejercer la acción educativa eficaz que establece la SEP (2003) es que los profesores conozcan y dominen los propósitos y contenidos del nivel educativo en que prestan sus servicios profesionales. Además, la labor educativa no sólo requiere la aplicación de programas y secuencias didácticas establecidas, al mismo tiempo exige una gran capacidad creativa para reconocer las características individuales de los alumnos, sus logros educativos, diseñar las estrategias más adecuadas para lograr los propósitos, seleccionar y adaptar los contenidos para su enseñanza. Este último aspecto es a lo que Shulman (2001) denomina conocimiento pedagógico.

En conclusión, la labor de la educadora va más allá de lo asistencial y del entretenimiento de los niños, ya que tiene metas educativas precisas, contenidos a desarrollar específicos y objetivos formativos a alcanzar en los niños.

Con relación al papel de la educadora, Einarsdóttir (2003) realizó un estudio en Islandia cuyo objetivo fue investigar cómo los profesores de preescolar ven la educación de la temprana infancia y el papel del profesor de educación preescolar. Se trabajó con cuatro grupos focales de cinco integrantes cada uno, los cuales discutieron como en una conversación para que el investigador encontrara actitudes, opiniones y perspectivas. En los resultados se encontró que los participantes sienten la necesidad de redefinir si en el preescolar se enseña o se brinda el cuidado a los niños. Ellos consideran que el cuidado es un aspecto importante de la educación preescolar, pero no se sienten cómodos utilizando el término de enseñanza, ya que desde su origen el preescolar se ha enfocado más al aspecto asistencial.

También los profesores mencionaron que el preescolar debe capacitar para la educación primaria, y debe preparar para la vida; asimismo que el preescolar no debe preparar para el siguiente nivel educativo, sino que se debe evaluar cómo llegan los niños a este nivel y construir a partir de esto. También, señalaron la importancia de promover en la educación preescolar las habilidades sociales y la interacción personal porque este es un aspecto importante para desenvolverse en la vida y para la futura trayectoria escolar.

En la investigación de Palencia (2009), tal como se apuntó previamente, se encontró que las educadoras que tienen más años en servicio (25, 27, 40 años) señalaron que en el origen de la educación preescolar se ponía mayor atención a los hábitos, asimismo manejan la metáfora de madre - jardinera, ya que, se identifican con el cultivo de los niños, en este sentido los niños son considerados como flores que necesitan más cuidados, porque en la etapa en que se encuentran son vulnerables;

además, se responsabilizan del su crecimiento, también hacen referencia a la concepción tradicional de ser madres, por lo que conciben que esta profesión sólo les corresponde a las mujeres, debido a que las características maternas son innatas para ejercerlas. Esta idea surge de lo señalado por Froebel (1967), quien mencionó que en el jardín crecen y se cultivan plantas y flores con el cuidado de un jardinero, consideró que los niños son como plantas y flores que deben ser cuidados y cultivados, siendo la educadora quien funge como jardinera, por ello el nombre inicial de la educación preescolar de *kindergarten*.

Las educadoras del estudio de Palencia (2009) que tienen pocos años en servicio (5 años), mencionaron que la maternidad tiene matices científicos, es decir, las madres modernas no confían solamente en su instinto maternal, sino que la psicología ha aportado nuevos lineamientos que las obliga a confiar en los expertos, por lo que la educación preescolar debe partir de lo que se establece científicamente. De la misma manera, mencionan que en el preescolar predomina más el sentido oficial como: honores a la bandera, trabajos estadísticos para la inspección; “te enfrentas con reglamentos que te dicen lo que tienes que hacer, te limitan tus espacios y no puedes aprovechar situaciones espontáneas con los niños”. Estos últimos aspectos encontrados coinciden con lo encontrado por Hernández (2007).

En la literatura y en las investigaciones se menciona que la educadora tiene un papel fundamental en el desarrollo del niño; se le asignan múltiples funciones que debe cumplir, sin embargo, se hallaron pocas investigaciones que se realizaran en México y que las tuvieran como centro de interés. Entre los trabajos que se encontraron está el

realizado por: Medina (1995), Barrio (2005), Hernández (2007), Gómez (2008) y Palencia (2009).

El trabajo de Medina (1995) tuvo como objetivo confrontar si lo que expresan las educadoras sobre su quehacer diario corresponde realmente con lo que hacen y cómo lo hacen en el interior del grupo con relación a la promoción de la lectura y escritura. Sin embargo, en el reporte que se realiza no se presenta cuántas educadoras participaron en dicho trabajo, se presenta de manera muy general el método que se llevó a cabo y los resultados obtenidos. Se encontró que del contenido seleccionado para detectar qué es lo que saben y comprenden los profesores acerca del proceso de construcción de la lectura y escritura, sólo poseen un poco más de la mitad del conocimiento aproximadamente. El 51.2% tiene un desconocimiento sobre lo que se considera aprendizaje en la lectura y escritura a nivel preescolar.

Los datos de Medina (1995) indicaron que las educadoras saben y conocen lo que es un ambiente alfabetizador óptimo para el aprendizaje de la lectura y escritura.

El objetivo del estudio de Barrio (2005) fue obtener un panorama de la práctica educativa en la educación preescolar. Este trabajo pretendió deducir la práctica educativa de las educadoras, pero sólo utilizaron un cuestionario para lograr su objetivo, por ello, no se puede asegurar que lo que se mencionó en realidad se llevó a cabo, lo que no permite tener un panorama más completo de lo que ocurría en las aulas de la escuela. En este trabajo participaron supervisoras de zona, directoras de plantel y educadoras. Las participantes señalaron que en la educación preescolar se prepara para la vida, se transmiten valores como la justicia, la belleza, la verdad, la

ética y el amor como fundamento filosófico de su práctica educativa. Con relación a cómo deben ser las educadoras se señaló que deben ser amorosas, tener gusto por el trabajo, ser pacientes y creativas. Las participantes señalaron que la intervención pedagógica se organiza a partir de aspectos normativos y tomando en consideración las necesidades de los niños. Las actividades que se realizan con mayor frecuencia son: saludar, revisar el aseo, recreo, conversación y despedida, educación física, construcción, lectura y escritura, matemáticas, cantos, juegos.

El trabajo de Hernández (2007) tuvo como interés la opinión de las profesoras con relación a la importancia de la educación preescolar. Esta investigación se hizo con 95 educadoras. Entre los resultados de este estudio se encontró que el 100% de las educadoras consideró a la educación preescolar como necesaria; el 54.3% indicó que es necesario que los niños asistan a preescolar 3 años; el 97.7% mencionó que existen diferencias entre los niños que asistieron a preescolar y los que no asistieron; y con relación a la jerarquización de los campos formativos, el 56.6% ubicó en primer lugar el desarrollo personal y social. Esta investigación fue un acercamiento para considerar a las educadoras en el contexto de reforma de la educación preescolar, sin embargo, sólo se enfocó en lo que dicen las educadoras.

El trabajo de Gómez (2008) presenta un panorama más amplio con relación al pensamiento y práctica de la educadora. Su objetivo fue conocer y analizar las creencias de las educadoras sobre la evaluación que realizan a sus alumnos, la relación de la evaluación con la planeación que realizan y con su práctica cotidiana. En este estudio participaron 8 educadoras, se utilizó una entrevista semiestructurada, planes escritos, estimulación del recuerdo y pensamiento en voz alta. En este estudio

se encontró que las educadoras creen que evaluar los logros de los alumnos les permite tener muestras de los conocimientos, capacidades, actitudes, conductas y la utilización de los aprendizajes de los niños. Creen importante evaluar las necesidades y dificultades de sus alumnos; se considera en la evaluación de los alumnos la influencia de los padres.

Con relación al trabajo de Palencia (2009), al cual ya se hizo alusión, se centró en dos generaciones de educadoras para comparar la forma en que la identidad profesional se ha ido transformando al paso del tiempo, por lo que no tiene como centro de interés las creencias, conocimientos y práctica de las educadoras.

Existen otros trabajos fuera de México enfocados en la educadora el de Einarsdóttir (2003) y el de Kallery y Psillos (2001).

Einarsdóttir (2003) realizó un estudio en Islandia cuyo objetivo fue investigar cómo los profesores de preescolar ven la educación de la temprana infancia y el papel del profesor de educación preescolar. Se trabajó con cuatro grupos focales de cinco integrantes cada uno, los cuales discutieron como en una conversación para que el investigador encontrara actitudes, opiniones y perspectivas. En los resultados se encontró que los participantes sienten la necesidad de redefinir si en el preescolar se enseña o se brinda el cuidado a los niños. Ellos consideran que el cuidado es un aspecto importante de la educación preescolar, pero no se sienten cómodos utilizando el término de enseñanza, ya que desde su origen el preescolar se ha enfocado más al aspecto asistencial.

También los profesores mencionaron que el preescolar debe capacitar para la educación primaria, otros expresaron que debe preparar para la vida; asimismo mencionaron que el preescolar no debe preparar para el siguiente nivel educativo, sino que se debe evaluar cómo llegan los niños a este nivel y construir a partir de esto. Expresaron la importancia de promover en la educación preescolar las habilidades sociales y la interacción personal porque este es un aspecto importante para desenvolverse en la vida y para la futura trayectoria escolar.

Kallery y Psillos (2001) estudiaron el conocimiento de los educadores de preescolar en ciencia encontrando que el conocimiento pedagógico del contenido en ciencia y la comprensión de los conceptos y fenómenos que los profesores introducen con los niños es limitado.

La mayoría de los profesores tienen concepciones que no coinciden con las ideas científicas actuales; se observó que los profesores utilizaron en el salón de clases estos conceptos ampliamente en las actividades de la ciencia.

Por lo tanto, y de acuerdo con lo mencionado es importante retomar el pensamiento y la acción de las educadoras, ya que tienen un papel fundamental en el aprendizaje de los alumnos; su toma de decisiones antes y durante la jornada escolar está basada en su formación, experiencia, en su conocimiento y en sus creencias respecto de lo que considera importante que los niños aprendan y con relación a lo que se necesita para alcanzar los objetivos de la educación preescolar. De la misma forma, en el proceso educativo influyen las características personales, el estilo docente y la interacción con los alumnos.

A continuación, se aborda el desarrollo personal y social que es el área de interés de este trabajo.

Desarrollo personal y social en el niño preescolar

El ser humano vive fundamentalmente en grupos, ya sea en la familia, en la escuela o en las diferentes instituciones sociales en las que se encuentra inmerso. El proceso de socialización y el desarrollo personal tienen su origen entremezclados en el proceso grupal, debido a que los dos son mutuamente dependientes, una influye en el otro, además es muy difícil que el ser humano pueda vivir de manera aislada. El desarrollo social implica el desarrollo del individuo en sus grupos sin perder la individualidad y al mismo tiempo participar en el crecimiento grupal.

Desde que nace, el niño se comunica e interactúa con el mundo social, estas interacciones en un inicio pueden ser sólo a nivel físico y para satisfacer necesidades básicas, sin embargo, se expanden hacia las sonrisas recíprocas, el juego y la comunicación, lo cual genera un proceso comunicativo.

En este apartado se abordará el desarrollo personal y social de los niños preescolares: la interacción con los pares, la independencia, la autonomía, el sentido de reciprocidad, el desarrollo emocional. Estos aspectos indispensables para la vida en grupo y para la cooperación, se adquieren poco a poco durante los años preescolares. De acuerdo con Craig (2001) en la etapa preescolar se acrecienta el ritmo de aprendizaje con respecto al mundo social del niño, va aprendiendo en qué consiste

una conducta adecuada o inadecuada, a controlar sus sentimientos, sus necesidades y deseos en formas socialmente aceptables.

De la misma manera, se abordarán los objetivos de la educación preescolar en México en esta área, debido a que, como ya se mencionó ésta es la etapa de desarrollo en la cual se va a centrar este estudio y cómo las educadoras la promueven.

Deltar, Sroufé y Cooper (2000) indican que en este período emerge y llega a ser más elaborada la relación con los iguales, aproximadamente de la misma edad, ésta llega a ser más elaborada. Los pares ejercen una gran influencia durante estos años y llegan a ser centrales en el desarrollo, se dan apoyo emocional, sirven de modelos, refuerzan el comportamiento, favorecen el juego promueven o desalientan las conductas prosociales y agresivas (Craig, 2001). De acuerdo con Fabes, Gaertner y Popp (2006) la interacción con los pares se incrementa y llegar a ser parte del mundo social de niño, el niño necesita la socialización, la compañía de niños o adultos, estos últimos, quienes empiezan a pasar más tiempo con ellos jugando y disfrutando de su compañía. Al inicio del período preescolar, los niños simplemente juegan juntos, con el tiempo llegan a ser más sociables y empiezan a hacer amigos (Zingler y Stevenson, 1993).

Durante la etapa preescolar las interacciones que los niños mantienen se van modificando; para los niños de tres años la amistad se basa en el disfrute por realizar actividades compartidas, pero los niños mayores ponen mayor atención en la confianza e intereses compartidos, el hecho de jugar juntos es una parte importante en todas las amistades (Feldman, 2008).

El juego es algo más que pasar el tiempo, ya que permite la afiliación con los iguales, aumenta la exploración, fomenta el desarrollo físico, social y cognoscitivo. El juego aumenta las posibilidades de que los niños interactúen unos con otros y que lleven a cabo roles que asumirán más adelante en su vida (Santrock, 2004).

Con relación al comportamiento agresivo, en esta etapa Feldman (2008) menciona que la agresión en los niños preescolares es común, sin embargo, el grado en que se manifiesta se modifica conforme los niños crecen. Al inicio del período preescolar el niño utiliza la agresión para la obtención de un objeto deseado, como quitarle un juguete a alguien u ocupar el espacio en el que está otra persona. La agresión disminuye a medida que los niños experimentan mayor regulación emocional y mayor autocontrol (Santrock, 2004).

La regulación emocional, es la capacidad para ajustar las emociones a un nivel y estado deseado de intensidad (Santrock, 2004). Thompson y Lagattuta (2006) señalan que la regulación emocional consiste en la ayuda externa y en las estrategias internas para manejar la excitación emocional. Silva (2005) menciona que la regulación emocional es toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso. Asimismo, implica que el niño desarrolle de manera gradual la capacidad emocional para desenvolverse independiente o autónomamente en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos, considerando que: “la comprensión y regulación de las emociones implica aprender a interpretarlas, expresarlas, organizarlas, darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular” (SEP, 2005, p. 50).

En relación con el desarrollo emocional, en esta etapa los niños son capaces de hablar de sus emociones y las de otros, y de aprender acerca de las causas y consecuencias de los sentimientos. Ser consciente de las emociones propias implica que el menor se refiera a sí mismo y a que es diferente de los demás.

El desarrollo emocional es muy importante, cuando el niño se relaciona con los otros en muchas ocasiones requiere manejar de manera socialmente aceptable las emociones. A los niños que se enojan porque tienen que esperar su turno o que se ríen porque alguien más se cayó, se le debe fomentar que es importante considerar los sentimientos de los demás (Santrock, 2003), y en este sentido la familia y la escuela preescolar tienen un papel esencial.

El autocontrol es la capacidad de superar los impulsos hacia algo que quieren pero que no pueden obtener; esto se logra cuando los niños aprenden a ser pacientes y a retrasar la gratificación (Santrock, 2004).

Otro aspecto importante en esta etapa es la autonomía, la cual consiste en que el niño realice las cosas por sí mismo (Craig, 2001) y es apoyada por distintas capacidades como (Deltar, Sroufé y Cooper, 2000):

- Habilidades motoras como trepar y manipular objetos que permiten acceder a muchas cosas por ellos mismos.
- El lenguaje y otras habilidades cognitivas les permiten pensar, planear y resolver problemas.
- Inhibir acciones, retrasar la gratificación y ser más tolerante a la frustración.

Hasta aquí se han descrito las características importantes del desarrollo personal y social de acuerdo con la literatura. A continuación, se presenta una descripción del desarrollo personal y social de acuerdo con el PEP 2004, debido a que es el programa que regía la educación preescolar cuando se realizó el presente estudio y en el cual las educadoras basaban su práctica educativa al momento de llevar a cabo este trabajo.

Desarrollo personal y social en el PEP 2004

De acuerdo con el PEP 2004, este campo se refiere a las actitudes y capacidades involucradas en el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales, lo que permite que el niño identifique en los demás y en ellos mismos diferentes estados emocionales tales como: vergüenza, ira, tristeza, felicidad y temor.

Asimismo, implica que el niño desarrolle de manera gradual la capacidad emocional para desenvolverse independiente o autónomamente en la integración de su pensamiento, sus reacciones y sus sentimientos, considerando que: “la comprensión y regulación de las emociones implica aprender a interpretarlas, expresarlas, organizarlas, darles significado, a controlar impulsos y reacciones en el contexto de un ambiente social particular” (p. 50). Lo anterior se logra a través de las relaciones interpersonales por medio del juego, debido a que permiten que el niño desarrolle la regulación de emociones y conductas prosociales.

La identidad personal en los niños involucra el autoconocimiento, el autoconcepto: imagen que desarrollan sobre sí mismos, en función de sus características físicas, sus

cualidades y limitaciones; y la autoestima: reconocimiento y valoración de sus características y de sus capacidades.

El desarrollo personal y social de los niños es un proceso de transición paulatino de patrones culturales y familiares particulares a un nuevo contexto social en el cual la relación de los niños con sus pares y con la maestra tienen un papel trascendental en el desarrollo de habilidades de comunicación, de conductas de apoyo, de resolución de conflictos y la habilidad de obtener respuestas positivas de otros. Con relación a lo anterior el interés de este trabajo es identificar la manera como la educadora crea las situaciones para el desarrollo de estos aspectos.

Un desarrollo inadecuado en este campo puede expresarse en dificultades para relacionarse, bloqueo, aislamiento, falta de atención, concentración y agresividad (PEP, 2004).

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados con los procesos de desarrollo infantil: identidad personal y autonomía, y relaciones interpersonales. Los objetivos que se pretende que alcancen los niños de preescolar con relación a la identidad personal y autonomía son que:

- Reconozcan sus cualidades, capacidades y las de sus compañeros.
- Adquieran conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista, sentimientos y desarrollen su sensibilidad hacia las necesidades y puntos de vista y sentimientos de otros.

- Comprendan que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participan.
- Adquieran gradualmente mayor autonomía.

Con relación a las relaciones interpersonales son que:

- Acepten a sus compañeros y compañeras como son y comprendan que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que deben asumir.
- Comprendan que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.
- Aprendan sobre la importancia de la amistad y comprendan el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.
- Interioricen gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.

Hernández (2007) encontró coincidencia entre lo que dice la literatura, lo que se establece en el programa y lo que consideran importante las educadoras desarrollar en los niños en esta área. Con relación a este campo formativo, las educadoras opinan que es el principal a desarrollar en la educación preescolar, mencionan la importancia de que el niño: se reconozca como una persona única y pueda convivir con sus compañeros; posea conocimiento de sí mismo, se valore así como a los otros y se acepte con sus capacidades, necesidades, emociones y acepte a sus compañeros; sea tolerante y aprenda a resolver problemas; actúe con autonomía, se

expresarse y comunicarse con seguridad; también las educadoras mencionaron que si el niño desarrolla las competencias relacionadas con el autoconcepto, autonomía, autorregulación e interacción, es más fácil acceder a los conocimientos.

En otro estudio realizado por Lillvist, Sandberg, Björck-Akesson y Granlund (2009), cuyo objetivo fue investigar cómo las educadoras definen competencia social en los niños preescolares, se encontró que la definen como habilidades intrapersonales y relaciones interpersonales. En lo individual se consideró como primordial: la autoestima, la empatía, autonomía, participación y solución de conflictos. Con relación a lo social se consideró importante: la interacción, la popularidad, liderazgo en el grupo de pares y la comunicación.

Los aspectos que se establecen en el PEP 2004 en el campo formativo de desarrollo personal y social están ampliamente fundamentados con lo que los teóricos han trabajado en esta área, lo cual propicia una mayor fundamentación de la práctica educativa basada en los principios del aprendizaje infantil, el desarrollo personal y social y la importancia de la educación preescolar,

Planteamiento del problema

En la práctica educativa es importante reconocer que el profesor conoce, piensa, cree y actúa sobre su práctica diaria; la crea adaptándola a las características del contexto en el que se ubica, para lograr lo anterior se sustenta en su experiencia, de sus creencias y conocimientos con relación a la enseñanza (Figueroa, 2000).

Jackson (1996) señala que los procesos subyacentes a la acción educativa son poco o nada perceptibles. Por medio de conversaciones o a través de estar inmerso en el contexto escolar, es que se hacen manifiestos. En este sentido es importante conocer lo que el profesor dice y lo que hace.

Torres (1996) menciona que para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario explicar cuáles son los conocimientos y creencias a partir de las cuales los profesores deciden y actúan, dichas ideas son originales de Doyle (1978) y retomadas por Torres (1996). También menciona que, al entrar en el salón de clases, frecuentemente al docente se le van a presentar situaciones inesperadas y tendrá que solucionarlas a partir de lo que cree y conoce o a partir de la inmediatez de la situación y de lo que se ha escrito en las disciplinas relacionadas con la profesión educativa. Señala que existen características particulares que definen las intervenciones que tienen lugar en el contexto escolar:

- Simultaneidad: suceden muchas cosas al mismo tiempo.
- Inmediatez: existe un ritmo rápido en las experiencias de las aulas
- Imprevisibilidad: referida a que se presentan diferentes situaciones imprevistas.

- Público: lo que sucede en el aula es presenciado por los estudiantes.

Estas características influyen en la planificación y decisiones de los docentes y determinan en cierto grado las interacciones y actividades del proceso educativo.

En la presente investigación se parte de las teorías de la acción, considerando que toda conducta deliberada se apoya en un constructo mental que tiene carácter normativo, ya que, le indica al sujeto lo que debe hacer para lograr un propósito, por lo tanto, las teorías de la acción están compuestas por un conjunto de valores, variables rectoras, supuestos, normas, creencias, conocimientos y estrategias de acción que tienen como fin orientar al individuo (Argyris y Shön, 1976). Lo anterior con el propósito de partir desde el lente del profesorado y contribuir a la eliminación de la dicotomía entre teoría y práctica, considerando al profesor, como ya se mencionó, con capacidad para la construcción de pensamientos y, por lo tanto, como persona que actúa en el contexto educativo (Jiménez y Feliciano, 2006). Lo anterior puede contribuir a que lo que las educadoras hacen en su práctica diaria se comunique y sea retomado por otros profesores.

Se decidió realizar la presente investigación en el área de desarrollo personal y social debido a que el ser humano no es un ente aislado, se desenvuelve en un contexto social en el cual es necesario un desarrollo individual adecuado, pero también un desenvolvimiento social propicio, ya que si un niño presenta dificultades en este campo puede presentar problemas para relacionarse, bloqueo, aislamiento, falta de atención, concentración y agresividad (PEP, 2004).

De la misma manera el desarrollo personal y social abarca dos pilares de la educación que son: aprender a vivir juntos y aprender a ser (UNESCO, 2005). En el trabajo de Hernández (2007) antecedente del presente estudio, las educadoras lo consideraron como el más importante.

El escenario de la educación preescolar es el contexto en el que se va a realizar esta investigación. Los trabajos identificados enfocados en la educación preescolar son: Palencia (2009), Gómez (2008), Hernández (2007), Barrio (2005) y Medina (1995), en ellos se identificó, que, sólo el de Gómez (2008) estudia lo que dicen, hacen y planean las educadoras, pero enfocado en la evaluación. Es necesario considerar que para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje se debe entender el pensamiento de la educadora, además de ser un tema poco explorado.

La investigación acerca del pensamiento docente brinda la oportunidad de analizar la relación entre lo que dicen y hacen las docentes y conocer la visión sobre el desarrollo personal y social de las educadoras. Por lo tanto, hace falta retomar su pensamiento y la acción de las educadoras, ya que su conducta está fuertemente influenciada por sus procesos de pensamiento, la toma de decisiones antes y durante la jornada escolar, su formación, experiencia, conocimiento y creencias respecto de lo que considera importante que los niños aprendan y con relación a lo que se necesita para alcanzar los objetivos de la educación preescolar.

De la misma forma, en el proceso educativo influyen las características personales, el estilo docente y la interacción con los alumnos, consiguientemente la realización de

este trabajo aporta conocimiento con relación al pensamiento y la acción docente de las educadoras, enfocado en el desarrollo personal y social del alumnado.

Este estudio describe las teorías expuestas de la acción de profesoras de educación preescolar, así como sus teorías en uso con respecto al desarrollo personal y social en los niños preescolares y analizar la relación entre las teorías expuestas de la acción y las teorías en uso. El conocimiento generado tiene implicaciones útiles para el ámbito educativo, ya que, se llega a una descripción de la enseñanza. Es importante considerar que para comprender la acción docente se tiene que partir de situaciones reales y de la explicación que brinda la educadora a sus acciones. Al respecto, Torres (1996) indica que los investigadores interesados en el estudio del pensamiento docente pretenden crear un tipo de conocimiento con relación a lo que sucede en las instituciones escolares.

Al estudiar el pensamiento docente se llega a una descripción de la enseñanza que puede ser de utilidad a otros profesores, a los teóricos, investigadores, planificadores de la educación, creadores del currículum y formadores del profesorado (Clark y Peterson, 1990). Se espera que el conocimiento generado en el presente estudio sea útil a estos profesionales de la educación.

Método

Pregunta de investigación

¿Cuál es la relación entre las teorías expuestas y las teorías en uso de las educadoras con relación al desarrollo personal y social en niños preescolares?

Objetivo general

- Analizar la relación entre las teorías expuestas y las teorías en uso de las educadoras con relación al desarrollo personal y social en niños preescolares.

Objetivos particulares

- Identificar las teorías expuestas con respecto al desarrollo personal y social en los niños preescolares.
- Identificar las teorías en uso de las educadoras con respecto al desarrollo personal y social en los niños preescolares.
- Analizar la relación entre las teorías expuestas y las teorías en uso de las educadoras con respecto al desarrollo personal y social en los niños preescolares.

Tipo de estudio:

El presente trabajo se abordó desde la perspectiva cualitativa, utilizando la técnica de estudio de caso (Stake, 1998), debido a que permite entender, analizar e interpretar sistemáticamente el fenómeno a estudiar, en este caso las teorías expuestas y las

teorías en uso. También brinda la oportunidad de tener un acercamiento del fenómeno en el contexto en el cual se presenta

Merriam (1990) menciona que el estudio de caso es un diseño ideal para entender, analizar e interpretar de manera sistemática fenómenos educativos. Un estudio de caso es la indagación de un fenómeno específico, el cual puede ser un programa, un evento, una persona, un proceso, una institución o un grupo social. Con relación a esto, Yin (1994) menciona que permite centrarse en un fenómeno contemporáneo dentro del contexto de la vida real. Por ello, es elegido por los investigadores, ya que, permite la interpretación en el contexto, para descubrir la interacción de las características de factores significativos del fenómeno (Merriam, 1990). En este sentido Yin (1994) menciona que el estudio de caso es ubicado en situaciones donde es imposible separar las variables de los fenómenos en su contexto.

Realizar investigaciones a través del estudio de caso da la oportunidad de centrar la atención en problemas específicos, tener una visión amplia de la situación, y proporciona la posibilidad de realizar una descripción extensa del fenómeno de estudio, incluye diferentes variables como posibles y describe su interacción en un período de tiempo (Merriam, 1990). En educación el estudio de caso es utilizado para entender situaciones específicas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Stake (1998) identifica tres tipos de estudio de caso: a) estudio de caso intrínseco, se utiliza cuando se quiere aprender sobre un caso particular; b) estudio instrumental de casos, se usa cuando se quiere conocer sobre un tema específico; y c) estudio colectivo de casos, cada caso estudiado es un instrumento para aprender sobre algún

tema. A partir de lo anterior, en este trabajo se llevó a cabo un estudio instrumental de casos. Ya que cada caso contribuye al aprendizaje sobre el tema de las teorías de la acción de las educadoras con relación al desarrollo personal y social.

Manejo ético: Se solicitó permiso a las autoridades correspondientes, explicando el objetivo del estudio: indagar acerca de la práctica docente de las educadoras y el procedimiento a seguir en dicho trabajo.

La autorización fue proporcionada siempre y cuando se consideraran los siguientes lineamientos:

- La directora de cada plantel debía estar de acuerdo con los horarios y actividades a realizar.
- Las educadoras debían participar de manera voluntaria, no interfiriendo en los tiempos de las actividades educativas con los preescolares.
- Se debía enviar a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar el resultado final del trabajo de investigación.

Una vez que se obtuvo la autorización, se acudió a los jardines de niños explicando a las directoras de manera general en qué consistía la investigación entregando un resumen de ésta. A cada educadora se entregó una copia de la autorización proporcionada por la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, con acuse de recibo. Se informó acerca del uso de la cámara de video durante la realización del estudio; una vez hecho lo anterior se efectuó una presentación de esta investigación a las educadoras y se consideró a las que quisieron participar.

A las profesoras que decidieron participar se les aclaró que se requería que ellas:

- Proporcionar información con relación a su práctica educativa.
- Estar dispuestas a ser observadas, videograbadas y entrevistadas.

Se mencionó a las educadoras que la información obtenida sería para uso exclusivo de la investigadora y que sus identidades permanecerían en el anonimato.

Los nombres de los niños han sido cambiados, asimismo, el nombre de las educadoras, del jardín de niños y la zona a la cual pertenecen han sido omitidos.

Participantes y escenarios

La investigación se llevó a cabo con tres educadoras de jardines de niños públicos de la Ciudad de México. Una de primero, una de segundo y una de tercer grado. Las educadoras de primero y de segundo trabajan en el mismo preescolar, la de primero en el turno vespertino y la de segundo en el matutino. La educadora de tercero trabaja en otro preescolar de la misma zona en el turno matutino.

Profesora de primer grado.

La profesora de primer grado tiene 28 años, cuatro años de servicio en preescolar, trabajó en el nivel educativo de primaria cuando realizó sus prácticas mientras estudiaba. Es licenciada en Educación Preescolar de la Escuela Nacional de Educadoras, posteriormente estudió un diplomado en psicomotricidad y actualmente está en la maestría en desarrollo de la motricidad infantil. En los dos últimos años ha

asistido a cursos de carrera magisterial, uno en derechos humanos y el segundo en la diversidad en las escuelas dentro y fuera del aula, de la misma manera fue a dos congresos en Morelia, uno de la lectoescritura y el otro de las metodologías en el aula. En el grupo que atiende están inscritos 25 niños de tres años.

En las mañanas trabaja en el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) atendiendo a niños con alguna dificultad para estar en el aula.

Profesora de segundo grado.

Tiene 38 años, siete años de servicio, sólo ha trabajado en preescolar, es Licenciada en Educación Preescolar de la Escuela Nacional de Educadoras, con carrera trunca en Ingeniería Mecánica Eléctrica. Ha asistido a cursos enfocados en lenguaje escrito, pensamiento matemático, en desarrollo personal y social, en planeación y en el docente del siglo XXI. En las tardes, trabaja en otro preescolar, también, en segundo grado. En el grupo que atiende están inscritos 30 niños, de entre cuatro y cinco años.

Profesora de tercer grado.

Tiene 27 años, tres de servicio en preescolar, no ha trabajado en otros niveles. Es Licenciada en Educación Preescolar de la Escuela Nacional de Educadoras, dejó trunca la carrera de contaduría en la UNAM. Ha asistido a los cursos de carrera magisterial para el examen nacional. Atiende a 32 niños de cinco años y trabaja un turno.

Ambos jardines de niños son ampliamente demandadas por los habitantes de otras colonias, porque los consideran como instituciones educativas de calidad.

Estrategias, técnicas y materiales para la obtención de datos

Escritos de las educadoras.

Se emplearon para identificar las teorías expuestas de la acción de las educadoras con relación del desarrollo personal y social en los niños preescolares y la forma de promoverlo. Las educadoras escribieron con relación a lo que pensaron cuando realizaban la planeación semanal (Gómez, 2008).

Planeación de las educadoras.

Con el objetivo de identificar las teorías expuestas de la acción respecto del desarrollo personal y social en los niños preescolares y la forma de promoverlo y su relación con las teorías en uso. Se parte del planteamiento de que las teorías de la acción están relacionadas con lo que se establece oficialmente (Argyris y Schön, 1974).

De la misma manera Jackson (1996) encontró que “parece existir una diferencia crucial entre lo que el profesor hace cuando se encuentra solo ante su mesa y planea lo que va a realizar con sus alumnos y lo que lleva a cabo en el aula cuando está llena de alumnos” (p. 184); lo anterior puede deberse a la espontaneidad de las situaciones que se presentan durante el trabajo educativo con los alumnos, por ello el interés de retomar lo que las educadoras piensan durante la elaboración de las planeaciones y el contenido de éstas.

Estimulación del recuerdo (Clark y Peterson, 1986).

Empleado con el objetivo de identificar las teorías en uso de la educadora. Esta estrategia consistió en videograbar durante tres días la actuación de la profesora

dentro del aula, posteriormente se seleccionaron las escenas relacionadas con el desarrollo personal y social. Una vez seleccionadas las escenas, la docente y la investigadora las observaron; la escena se detenía en segmentos en los que se apreciaba su actuar, para preguntar ¿qué opinaba de la escena?, con el fin de averiguar las explicaciones que daba a su actuar, ¿qué la llevó a comportarse de esta manera? y las consecuencias de este comportamiento.

Entrevista semiestructurada.

Empleada para identificar las teorías expuestas de la acción de las educadoras respecto a la promoción del desarrollo personal y social en los niños preescolares. Considerando que las teorías expuestas son constructos que se expresan de forma oral o escrita y cuando se le pregunta a alguien acerca de cómo se comporta ante ciertas circunstancias, contesta usualmente con las teorías expuestas de la acción (Argyris y Schön, 1974).

La entrevista abarcó los siguientes aspectos mencionados en el PEP 2004 con relación al desarrollo personal y social, integrado por *“el reconocimiento de las cualidades y capacidades de los niños y las de sus compañeros, el reconocimiento de las necesidades, puntos de vista y sentimientos de los niños y de los otros, la comprensión de reglas y convenciones externas que regulan la conducta de los niños a través de la equidad y el respeto, adquisición de la autonomía, aceptación de sus compañeros como son, el aprendizaje acerca de la importancia de la amistad y la comprensión del valor de la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo; la forma de promoverlo”*.

En la entrevista, la investigadora realizó una serie de preguntas generadoras las cuales, dieron lugar a respuestas basadas en la experiencia y conocimientos de la educadora, asociadas al desarrollo personal y social y a la forma de promoverlo (anexo 1).

Prueba de instrumentos

En un primer momento, se realizó un acercamiento al guion de la entrevista semiestructurada, la cual, se aplicó a una educadora, con base en su funcionamiento se realizaron los cambios correspondientes quedando la versión definitiva.

Posteriormente, se probaron las estrategias, técnicas y materiales para la recolección de datos. Esta prueba se realizó con dos educadoras de un jardín de niños particular (una de primero y una de segundo grado) de la Ciudad de México. A partir del funcionamiento se realizaron ajustes al procedimiento (ver anexo 2).

Procedimiento

El trabajo se realizó en dos fases, las cuales tuvieron como objetivo identificar las teorías expuestas y las teorías en uso de las educadoras, durante diversos momentos de su intervención en el aula. Se pretendía realizar esta investigación en tres momentos (al inicio, a la mitad y al final del ciclo escolar), sin embargo, el acceso a la institución se autorizó a mediados del ciclo escolar, por lo que la recolección de los datos sólo pudo realizarse en dos momentos (mitad y final del ciclo escolar).

Un aspecto constante fue la utilización de un diario de campo en el cual se anotaron observaciones, comentarios sobre los momentos filmados, sucesos importantes,

información que se obtuvo a través de pláticas informales con personas que están inmersas en la institución escolar y que se retomaron para complementar el posterior análisis de los datos.

Aspectos generales comunes a ambas fases de la investigación

Se solicitó permiso a las autoridades correspondientes, explicando que el objetivo del estudio era indagar acerca de la práctica docente de las educadoras y el procedimiento a seguir en dicho trabajo.

La investigadora se comprometió a entregar los resultados de la investigación y los videos a las educadoras que participaron. La autorización fue proporcionada siempre y cuando se tomaran en consideración los siguientes lineamientos:

- La directora de cada plantel debía estar de acuerdo con los horarios y actividades a realizar.
- Las educadoras debían participar de manera voluntaria, no interfiriendo en los tiempos de las actividades educativas con los preescolares.
- Se debía enviar a la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar el resultado final del trabajo de investigación.

Una vez que se obtuvo la autorización, se acudió a los jardines de niños explicando a las directoras de manera general en qué consistía la investigación entregando un resumen de ésta. A cada educadora se entregó una copia de la autorización proporcionada por la Coordinación Sectorial de Educación Preescolar, con acuse de recibo. Se informó acerca del uso de la cámara de video durante la realización del

estudio; una vez hecho lo anterior se efectuó una presentación de esta investigación a las educadoras y se consideró a las que quisieron participar.

A las profesoras que decidieron participar se les aclaró que se requería que ellas:

- Proporcionaran información con relación a su práctica educativa.
- Estuvieran dispuestas a ser observadas, videogradas y entrevistadas.

Se hizo mención a las educadoras de que la información obtenida sería para uso exclusivo de la investigadora y que sus identidades permanecerían en el anonimato.

La estimulación del recuerdo y la entrevista semiestructurada se llevaron a cabo en el salón de clases, cabe destacar que en el transcurso las profesoras fueron interrumpidas para solicitarles o preguntarles algo.

En todo momento de la investigación se aseguró el buen funcionamiento técnico de la cámara de video y de la computadora.

En la primera fase, el ingreso al contexto escolar fue tres días antes de iniciar a grabar con el objetivo de que los niños y el personal se familiarizan con ella. Cabe destacar que no se trabajó con las tres educadoras simultáneamente, pero con cada una se llevó a cabo el mismo procedimiento. En la segunda fase se ingresó dos días antes de empezar a grabar, debido a que los niños y la educadora ya estaban más familiarizados con la investigadora.

Al ingresar al salón la investigadora se presentó con los niños, diciendo su nombre y mencionando que los acompañaría durante algunos días para ver lo que hacen en su salón y aprender de ellos, y que serían filmados con una cámara de video, misma que

se mostró, se les preguntó si tenían alguna duda, las cuales fueron resueltas, una de las dudas que los niños de tercero tenían fue si la investigadora trabajaría con ellos, a lo que contestó que no, que sólo los observaría y le realizaría algunas preguntas a su maestra.

Los días en los que se videograbó en las dos fases, fueron en los que se aplicó el plan realizado por las educadoras, y del que se les solicitó la reflexión escrita de lo que pensaron durante su elaboración.

Para llevar a cabo la estimulación del recuerdo en las dos fases, se grabó la jornada completa. Como las directoras y educadoras mencionaron que el desarrollo personal y social se integra con los otros campos formativos, se grabó durante tres días la jornada completa de trabajo, dentro del salón de clases, es decir, no se grabó el recreo ni los momentos cuando salió la profesora del salón de clases. Sin embargo, en estas situaciones se observaron aspectos importantes que posteriormente se preguntaron a la educadora.

Para hacer la videograbación, la investigadora se colocó en un lugar en el cual no interfiriera en la dinámica de trabajo.

Al término de cada día de grabación se realizó la selección de las escenas para la estimulación del recuerdo, la cual se llevó a cabo en el cuarto día de trabajo. Con las profesoras del turno matutino se realizó al concluir la jornada de trabajo (aproximadamente a las 12:20 horas) y cuando la mayoría de los niños se había retirado. En dos ocasiones, se inició la estimulación del recuerdo cuando todavía quedaba un niño, minutos después la mamá pasaba por él. Con la educadora del

turno vespertino se realizó antes de que iniciara a trabajar con los niños (aproximadamente a las 13:00 horas). Cabe mencionar que existieron ocasiones en que ya se había acordado la cita con la educadora para la realización de la estimulación del recuerdo, sin embargo, le llegaban avisos por parte de las autoridades para que entregaran documentos en las oficinas, por lo tanto, se tenían que ir rápido para poder entregarlos y se debía cambiar la cita.

Para la selección de las escenas, la investigadora se basó en los aspectos mencionados en el PEP 2004 con relación al desarrollo personal y social; para la identidad personal y autonomía y relaciones interpersonales, se seleccionaron las escenas en las cuales la educadora promovió: el reconocimiento de las cualidades y capacidades de los niños y las de sus compañeros, el reconocimiento de las necesidades, puntos de vista y sentimientos de sí mismos y de los otros, la comprensión de reglas y convenciones externas que regulan la conducta de los niños a través de la equidad y el respeto, adquisición de la autonomía, aceptación de sus compañeros como son, el aprendizaje acerca de la importancia de la amistad y la comprensión del valor de la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.

De la misma manera, el procedimiento para la selección de las escenas fue el siguiente: 1) se separaron las escenas por día de grabación; 2) se enumeraron por día; 3) la investigadora las analizó y las escenas que se relacionaron con el desarrollo personal y social se separaron en un solo archivo; 4) las escenas se enumeraron nuevamente para llevar un orden pero en el nombre de la escena se incluyó el día al que pertenecen (primer día, segundo día o tercer día); y 5) la investigadora observó nuevamente las escenas y anotó el número de escena, el segundo o minuto en el que

empezó el momento importante y el momento en el que terminó, para facilitar el procedimiento en la estimulación del recuerdo y no quitar tanto tiempo a la educadora. Para la estimulación del recuerdo se videograbó durante tres días, en las dos fases, se realizó la selección de las escenas, se presentaron a la educadora en una computadora pequeña, también la estimulación del recuerdo se videograbó. Al presentar las escenas a la educadora se le preguntó acerca de la situación observada, ¿qué opinaba de la escena?, con el fin de averiguar las explicaciones que la educadora daba a su actuar, ¿qué la llevó a comportarse de esta manera? y las consecuencias de este comportamiento.

Durante los días que permaneció la investigadora en el contexto escolar se identificaron varios aspectos importantes, pero de los cuales no se presentaron escenas porque son situaciones que no se videograbaron, debido a que se generaron fuera del salón de clases o en los días en que todavía no se empezaba a videografiar. En la sección siguiente se explican los puntos específicos para cada fase.

Procedimiento: Aspectos específicos de la fase 1

La primera fase se llevó a cabo aproximadamente a mediados del ciclo escolar y la duración del trabajo con cada educadora fue de cinco días.

La investigadora se puso de acuerdo con las educadoras para solicitarles que escribieran qué pensaron durante la realización de la planeación semanal, con relación al desarrollo personal y social, se fotocopiaron las planeaciones para su posterior análisis.

Se videograbó durante tres días la jornada completa, en el cuarto día y de acuerdo con los horarios de las educadoras ya mencionados se llevó a cabo la estimulación del recuerdo.

En el quinto día de trabajo se llevó a cabo la entrevista semiestructurada con la profesora.

Se decidió realizar en un primer momento las videograbaciones y después la entrevista semiestructurada para no predisponer a las educadoras; asimismo, esto permitió que se familiarizaran con la investigadora, lo que llevó a mayor confianza al responder. A través del guion de la entrevista se pretendió que las educadoras no se sintieran evaluadas, por ello se partió de preguntas generales que generaron preguntas específicas.

Procedimiento: Aspectos específicos de la fase 2

La segunda fase se llevó a cabo aproximadamente al final del período escolar y la duración del trabajo con cada educadora fue de cuatro días. La investigadora ingresó al contexto escolar durante dos días antes de iniciar la grabación, para que se familiarizara de nuevo con las personas inmersas en la institución.

Se solicitó, por segunda ocasión, a las educadoras que escribieran qué pensaron durante la realización de la planeación mensual con relación al desarrollo personal y social, se fotocopiaron las planeaciones para su posterior análisis.

Se videograbó durante tres días la jornada, sólo cuando la educadora estuvo dentro del salón de clases. Cada día se realizó la selección de las escenas, en el cuarto día se llevó a cabo la estimulación del recuerdo.

Análisis de los datos

El procedimiento de análisis de datos es el siguiente (Martínez, 2008):

- Transcribir la entrevista semiestructurada y las estimulaciones del recuerdo.
- Codificar la entrevista semiestructurada, las estimulaciones del recuerdo, los escritos y las planeaciones de la educadora.
- Categorizar en unidades temáticas a partir de la literatura acerca del desarrollo personal y social, la entrevista semiestructurada, los escritos y planeaciones de la educadora y de las estimulaciones del recuerdo. Es decir, clasificar a través de un término o expresión que sea claro el contenido o idea central de cada unidad temática.
- Integrar las categorías a una categoría más amplia y comprensiva. Lo anterior se realizó con el objetivo de extraer las categorías que explican mejor el fenómeno objetivo de esta investigación.
- Ubicar la información de la entrevista semiestructurada, escritos y planeaciones de la educadora y de las estimulaciones del recuerdo, en cada categoría según su contenido.
- Buscar coincidencias entre la entrevista semiestructurada, escritos y planeaciones y las estimulaciones del recuerdo para identificar la relación entre las teorías expuestas de la acción y las teorías en uso.

En el anexo 3 se presenta una tabla, en la cual se muestran las fuentes de las que se obtuvieron las categorías para identificar las teorías expuestas de la acción y las teorías en uso.

Resultados y discusión

Desde el enfoque de las teorías de la acción se considera que toda conducta deliberada se apoya en un constructo que tiene carácter normativo, ya que, le indica al sujeto lo que debe hacer para lograr un propósito. Los constructos que conforman las teorías de la acción se manifiestan en un conjunto de valores, variables rectoras, supuestos, creencias, conocimientos y estrategias de acción que tienen como fin orientar al individuo.

Las teorías de la acción que se identificaron en este trabajo representan el modelo mental que las educadoras poseen con relación al desarrollo personal y social. Dichas teorías están construidas a partir de creencias, conocimientos, formación y experiencia, principalmente del conocimiento institucionalizado, en este caso, las educadoras participantes tienen como base el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004. Dichas teorías tienen un carácter normativo, ya que le indica al docente lo que debe hacer en su práctica educativa, en este caso, lo que debe hacer para la promoción del desarrollo personal y social en los niños preescolares.

A continuación, se presentan y discuten los resultados encontrados en este trabajo, a partir, de la siguiente estructura, en primer momento se analizan las categorías identificadas de las teorías de la acción con relación a la práctica educativa de las educadoras, posteriormente se presentan las categorías de su concepción con relación al desarrollo personal y social: autonomía, identidad personal, autocontrol y relaciones interpersonales, como se muestra en la figura 2. A partir de estas categorías surgen a su vez subcategorías mismas que también se serán retomadas.

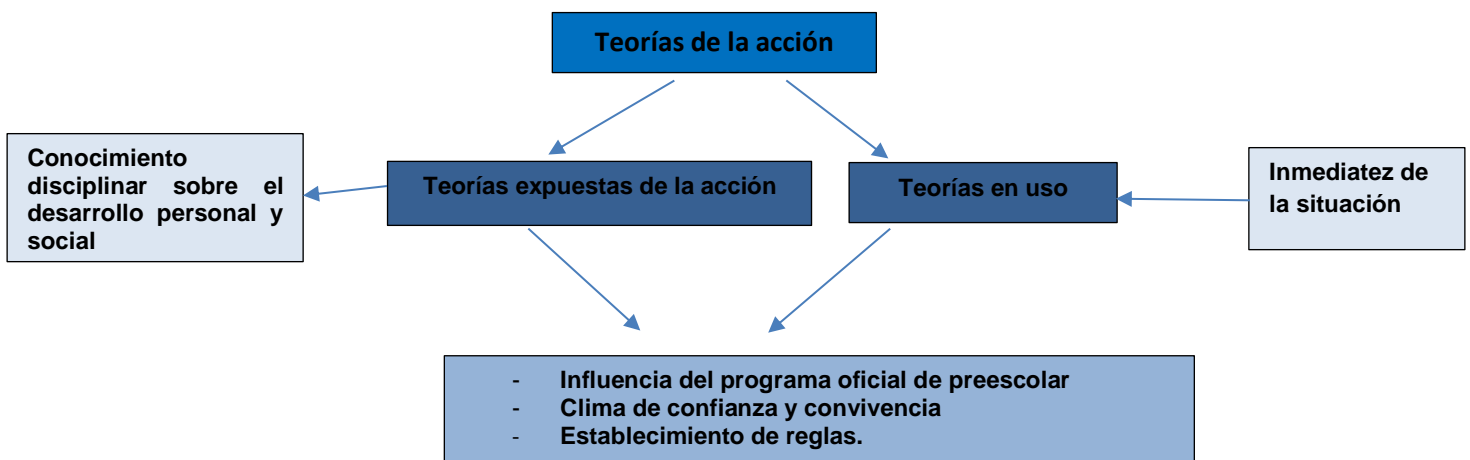
Categorías de las teorías de la acción con relación a la práctica educativa de las educadoras.

Se aprecia que las educadoras se rigen por diferentes elementos entre los que se encuentran (figura 2):

- Conocimiento disciplinar sobre el desarrollo personal y social
- Influencia del programa oficial de preescolar
- Inmediatez de la situación
- Conocimiento acerca de los alumnos
- Clima de confianza y convivencia
- Establecimiento de reglas.

Figura 2.

Categorías de las teorías de la acción con relación a la práctica educativa de las educadoras.



Conocimiento disciplinar sobre el desarrollo personal y social

Las educadoras muestran un amplio conocimiento disciplinar sobre el desarrollo personal y social, dado que se trata de profesionistas que se desarrollan en el ámbito de la educación preescolar, lo que facilita que la educadora lleve a cabo diferentes estrategias para su promoción. En todos los resultados se muestra el gran conocimiento que poseen las educadoras, mismo que parte de su formación, del programa oficial y de su experiencia. Dicho conocimiento, las docentes lo construyen y reconstruyen para hacerlo aplicable en su trabajo cotidiano. Incluye los aspectos a desarrollar y la forma de enseñarlos, lo que lo hace un conocimiento práctico y profesionalizado para su enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con las educadoras el desarrollo personal y social está orientado hacia un adecuado desenvolvimiento de los niños y está referido a un conjunto de aspectos interconectados, tales como la autonomía, la identidad personal, el autocontrol y las relaciones interpersonales. Dicho desarrollo tendrá impacto en su vida futura, lo cual se hace manifiesto al expresar lo siguiente la profesora de primer grado:

“...mientras estén seguros de los que ellos hacen, de lo que piensan, de lo que sienten, van a ser poco vulnerables a situaciones peligrosas en la secundaria...”

Profesora de segundo grado.

“...lo que nosotros hagamos también lo veremos reflejado en un futuro...”

Las estrategias utilizadas por las educadoras favorecen el desarrollo personal y social y aprovechan las situaciones diarias para su promoción. Hay actividades que se diseñan para dicho fin, sin embargo, en la mayoría, las situaciones observadas en las cuales se fomentó este campo son parte de la rutina cotidiana. Por lo tanto, las

profesoras en su planeación diseñan actividades para la promoción de este campo, sin embargo, también aprovechan las actividades diarias para su promoción.

Es importante mencionar que, aunque las educadoras llevan a cabo actividades para la promoción del desarrollo personal y social no siempre están conscientes que lo hacen, además de ser un área que les cuesta trabajo, la educadora de segundo grado manifestó lo siguiente:

“...a veces digo chin...es que esto lo trabajé, pero no intencionalmente...yo siento que es uno de los campos formativos que me cuesta trabajo...”

De la misma manera hay ocasiones en que no se involucran en las actividades, por ejemplo, al cantar una canción como manera de saludo, la profesora de tercer grado se percató de lo anterior y manifestó:

“...y yo como que no le di la importancia de establecer una relación más cercana con ellos... no lo logré porque, los dejé cantar solos yo nada más canté con ellos algunas frases o unos breves pedacitos de la canción, no me acerque a saludarnos que es la finalidad de la actividad...”

Influencia del PEP 2004

En la información recabada las educadoras argumentan su forma de proceder partiendo del programa oficial, lo que permite observar que las educadoras se apropian de éste, por lo tanto, su práctica educativa está fuertemente mediada por estos programas oficiales, los cuales son una herramienta fundamental para la práctica educativa, y son un elemento importante que influye en las teorías de la acción de las profesoras, sin embargo, los contenidos establecidos son adaptados a las características del contexto en el cual son aplicados.

La adaptación de los programas oficiales podría partir del supuesto de contribuir a llevar a cabo procesos de enseñanza – aprendizaje más adecuados, partiendo de las

características de los alumnos y del ámbito en el cual son aplicados, lo anterior requiere y muestra un dominio conceptual y sistematización de las habilidades a desarrollar en los niños preescolares.

A partir de las teorías de la acción de las docentes con relación al PEP 2004, las educadoras establecen objetivos, contenidos a enseñar, actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje.

La influencia del PEP 2004 se refleja en la autonomía, la independencia, la disciplina, el autoconcepto, la identidad personal y la regulación emocional. Por ejemplo, en la independencia, las teorías expuestas de la acción de las educadoras están orientadas a aspectos que se establecen en el PEP 2004, en el sentido de que “los niños se hagan cargo de sus pertenencias”, ya que en él se expresa que el niño debe adquirir gradualmente mayor autonomía a través de “hacerse cargo de las pertenencias que lleva a la escuela” (p. 55).

En este sentido, Figueroa (2000), señala que el profesor es quien trabaja el currículum, es decir, la práctica educativa es un:

“acto de comunicación en el cual el docente es el responsable de la adaptación y de otorgar significados al currículum, de poner en contacto a los alumnos con el contenido (p. 261)”

En este sentido se puede observar que efectivamente la docente es un agente activo que trabaja para adaptar el currículum a su práctica diaria.

Este aspecto, está relacionado con las teorías expuestas, ya que, éstas hacen referencia al conocimiento institucionalizado, es decir, son constructos que se expresan de forma oral o escrita a través de diferentes documentos que norman o regulan los procesos administrativos, estas teorías expuestas regulan el actuar de las educadoras en el aula.

Inmediatez de la situación

Con relación a la inmediatez de la situación, en el aula suceden una gran cantidad de eventos que llevan a la docente a actuar de una manera u otra, aunque sean situaciones semejantes, la educadora puede proceder de manera distinta, es decir, posee diferentes teorías en uso para situaciones semejantes. La docente de preescolar vincula en su trabajo dos elementos, una fundamentación teórica y la necesidad de responder a las situaciones cotidianas. La inmediatez de la situación se presentó en la regulación emocional y en el autocontrol. Una situación que muestra lo anterior es la siguiente:

Janet lloraba al inicio de la jornada escolar, la profesora hablando fuerte y con las manos en la cintura preguntó “¿quién está llorando?, ¡qué desagradable!”, en la explicación la profesora argumentó:

“Me hubiera acercado o hubiera llegado así ¿por qué lloras? Más sutil...”

Lo anterior, con relación a lo que reflexionó, pero no llevó a cabo.

En la segunda etapa de videograbación, una profesora de otro grupo faltó, razón por la cual repartieron a los niños en otros grupos, por lo tanto, uno de ellos lloraba la profesora se acercó a él y le dijo:

“no llores”

La explicación que dio a esta situación fue:

“cambié, en la anterior con Janet, y ahora, no llores... no me voy a poner a gritarle al niño que es de otro salón que no me conoce bien”

En las teorías en uso de la profesora de primero el cambiar la reacción de un momento a otro no se relacionó con la importancia de promover la regulación emocional, atribuyó su actuar a que el niño no era de su grupo y no le iba a gritar, al respecto, la reflexión que realizó en un primer momento no la retomó, sin embargo, lo que la educadora llevó a cabo y la explicación que dio, parte de su experiencia, conocimiento y de la inmediatez de la situación.

La educadora genera una práctica propia, adaptándola a las características del contexto en el que se ubica su trabajo; para lograrlo tendrá que partir de su experiencia, de sus creencias y conocimientos con relación a la enseñanza, es decir, no es suficiente conocer el currículum formal, sino saber resolver y enfrentar diversas situaciones que se presentan en la vida cotidiana en el aula (Figueroa, 2000).

Ante lo anterior, si se quiere influir en la educación se debe trabajar en los programas a partir del contexto, de la experiencia de los docentes, y por supuesto de las necesidades educativas de los alumnos.

Conocimiento acerca de los alumnos

Otro elemento importante identificado en las teorías de la acción, específicamente, en las teorías en uso de las educadoras es el conocimiento que la profesora tiene acerca de sus alumnos. Por ejemplo, la profesora de primero menciona que cuando un niño le pega a otro niño, los niños digan a sus compañeros:

“no me pegues, enojados y con las manos en la cintura”

A lo cual expresó que eso quiere decir: “no me gusta que me estés pegando y me molesta que me estés pegando, entonces ya no me pegues”, asimismo explicó que les dice a sus alumnos:

“ahora él te va a pegar, a ver qué sientes, entonces pégale, hijo, pégale bien, como él te pegó”.
“Cuando alguien lo hace con maldad no tiene control de impulsos, por ejemplo, Perla no pega, porque no lo hace con maldad, no tiene control de impulsos, no puede controlarse, le cuesta trabajo, cuando venga corriendo quítate, porque no lo hace con maldad”.

Aquí se puede observar que la profesora considera que los niños que tienen control de impulsos, cuando golpean a alguien más, actúan con maldad, mientras que la niña que no tiene control de impulsos no lo hace con maldad. Por lo tanto, la profesora procede en el aula a partir del conocimiento que tiene de sus alumnos y el significado que le da a este conocimiento. Este conocimiento la profesora lo ha adquirido, a través, de la interacción cotidiana con los alumnos y en las situaciones de enseñanza en el aula, dicho conocimiento hace que la docente posea diferentes teorías en uso para situaciones semejantes.

Clima de confianza y convivencia

El profesor es el encargado de marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la jornada escolar, para que lo anterior se genere, las profesoras consideran importante propiciar un clima cálido para garantizar la fluidez de las relaciones, de la educadora con los alumnos y de los alumnos con sus compañeros.

Una de las estrategias para generar este clima de confianza es que todos los niños esperen para empezar a desayunar al mismo tiempo, como se presenta en la siguiente viñeta, con la profesora de primer grado:

“el respetar a cada uno de sus compañeros, el que todos estamos y tenemos que empezar al mismo tiempo...pero sí el respetar a los demás, porque todos somos, estamos aquí y todos somos iguales y que todos debemos empezar al mismo tiempo”

En el preescolar se reparte un desayuno el cual incluye una leche, una galleta o fruta seca.

La estrategia anterior también es utilizada por la profesora de tercer grado, pero enfocada en el desarrollo de los “hábitos de cortesía”, los cuales contribuyen a que se genere el clima de confianza. Con la profesora de primer grado se identificó la teoría en uso de “los hábitos de cortesía”.

En una escena los niños cantaron una canción para saludarse, a lo cual la profesora explicó:

“...es para crear un ambiente cálido, es esta parte de la cortesía, que llegas a un lugar y debes saludar”

La educadora de tercer grado también presentó teoría en uso con relación a los “hábitos de cortesía”, cabe destacar que, realizando la misma estrategia, al iniciar el día cantan una canción:

“...esa actividad del saludo pues es más para integrarnos, para un saludo cordial, yo los dejé, así como que sí, saludense... yo como que no le di la importancia de establecer una relación más cercana con ellos...que ellos entiendan que cuando llegan a un lugar a utilizar el saludo como una manera cordial... no lo logré porque los dejé cantar solos...”

Otra estrategia para la promoción del clima de confianza es “compartir materiales” se observó que la profesora de segundo grado coloca en medio de la mesa en una charola las crayolas:

“...para que todos tomen, el que las ponga en medio es para que sepan que tienen que compartir...”

Para las educadoras el empezar juntos a desayunar y compartir crayolas son situaciones que permiten a los niños establecer interacciones positivas con sus compañeros.

Otra estrategia que utiliza es que empiezan todos a desayunar al mismo tiempo y dicen “buen provecho”:

“...es lo mismo que el entrar y saludarnos, preocuparse por el buen provecho del compañero, el interesarse por el cómo esté mi compañero”.

Como ya se mencionó, esta estrategia la profesora de primer grado también la lleva a cabo, pero enfocada a la promoción del respeto.

En la canción para la promoción de los hábitos de cortesía la profesora reflexionó que no contribuyó para que se diera una relación más cercana con los niños, quizá porque lo hacen cotidianamente que ya no se enfocan en los objetivos de las actividades que se realizan en el preescolar.

Establecimiento reglas

El que el niño interiorice las reglas para actuar de manera autónoma, sin que sea necesario que otra persona esté con él, para que se regule y se desempeñe de acuerdo a las reglas establecidas en los diferentes contextos en los que se desenvuelve, y no se trata únicamente de seguir y respetar normas, sino de que éstas sean reflexionadas, con relación a las consecuencias de no seguirlas, por ejemplo con la profesora de tercer grado, se observó que realizó una actividad preguntando a los niños *¿qué pasaría si en el salón no hubieran reglas? ¿Cómo creen ustedes que fuera el salón?* Entonces ellos dibujaron que estaba sucio, ya sobre esa actividad ellos

propusieron las reglas; dicha actividad permite que los niños reflexionen sobre el porqué de las reglas y no sólo las sigan.

Las teorías expuestas de la acción de la educadora de tercer grado se manifiestan en la siguiente viñeta:

“Que los niños sean bien portados... que el niño comprenda que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en los que participa...”

Dicho aspecto se refleja en las teorías en uso de la educadora. La siguiente situación sirve de ilustración de lo mencionado anteriormente:

La profesora expresa constantemente las reglas del salón, al preguntarle por qué realiza lo anterior expresó:

“se les hace la presentación del salón y las reglas, o sea, no me las inventé yo... a ver entre todos vamos a, empecé con una actividad que se llama ¿qué pasaría si en el salón no hubiera reglas? ¿Cómo creen ustedes que fuera el salón? Entonces ellos dibujaron que estaba sucio, que estaba todo así, ya sobre esa actividad ellos propusieron las reglas”.

Con la profesora de segundo grado también se identificaron teorías en uso. Se observó que frecuentemente menciona las reglas del grupo, al preguntarle por qué, exteriorizó:

“el que en un inicio reglas, límites, que hay normas, que para todo hay normas, que para poder usar algo hay que volverlo a dejar en su lugar... siempre les digo por qué lo hacemos no porque yo digo... porque ese es su lugar, porque todo debe de estar en un lugar”

El establecimiento de reglas está relacionado con la disciplina, la cual es la capacidad para controlar los impulsos, enfocar nuestros esfuerzos en conseguir un fin determinado, son normas que seguimos y que nos permiten comprender y aprender para comportarnos de manera adecuada en los diferentes contextos en los cuales nos desenvolvemos.

Se observa el respaldo del programa oficial 2004 en las teorías de la acción de las educadoras con relación a la disciplina. En este programa se menciona: “que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan la conducta de los niños en los diferentes ámbitos en los que participa” (p. 54). En este aspecto el programa oficial es la base en la cual las profesoras fundamentan su trabajo.

Las reglas de cortesía también son un elemento identificado en las teorías de la acción de las educadoras considerando que “se deben llevar a cabo en el aula, la escuela y fuera de ella”. Lo cual se identifica en la siguiente viñeta de la profesora de primer grado:

“las reglas de convivencia en el aula, la escuela y fuera de ella y los hábitos de cortesía”.

Se observó que la profesora de segundo grado dice las reglas del salón y explica a los niños cómo deben comportarse para obtener algo, dando la explicación de que decir las reglas:

“...es para el respeto al otro, los niños no deben de pegar, ni pelear y respetar el trabajo de sus compañeros, compartir y guardar el material, convivir sanamente en un ambiente y en cualquiera...”

La profesora mencionó al respecto:

“...yo siento que sí ha sido importante estar recalcando las reglas... si yo maltrato a mi compañero pues qué va a sentir... si yo le pego o pico un ojo pues le va a doler y a mí no me gustaría que me lo hicieran...”

Como se puede observar las teorías de la acción rigen el actuar de las educadoras, estas teorías están atrás de lo que realizan las educadoras en su práctica. A continuación, se presenta la concepción de las educadoras con relación al desarrollo personal y social.

Concepción con relación al desarrollo personal y social

Ahora se describirán de manera extensa las categorías identificadas con relación al desarrollo personal y social de las educadoras.

Después de haber analizado los datos se puede decir que las teorías de la acción de las educadoras con respecto al desarrollo personal y social están orientadas a un conjunto de aspectos relacionados, tales como la autonomía, la identidad personal, el autocontrol y las relaciones interpersonales.

La autonomía, de acuerdo con las educadoras, está orientada al desarrollo de un conjunto de habilidades para que el niño sea independiente y posea autoconfianza. Estas habilidades se promueven a través de carteles y actividades cotidianas dentro del aula, que suscitan en los niños la responsabilidad sobre sus pertenencias, realicen las cosas por sí mismos, sepan la ubicación del material, posean confianza de pasar al frente a platicar algo y tengan confianza en sí mismos. Cabe mencionar que las educadoras hablan de la autonomía y de la independencia como dos constructos equivalentes.

De la misma manera, las profesoras consideran que la identidad personal es un proceso que abarca la autoconfianza, el autoconcepto y el cuidado del cuerpo; cabe mencionar que la autoconfianza también fue considerada como parte de la autonomía; lo anterior puede entenderse, ya que el desarrollo personal y social es un área que abarca diferentes habilidades, pero éstas están estrechamente relacionadas.

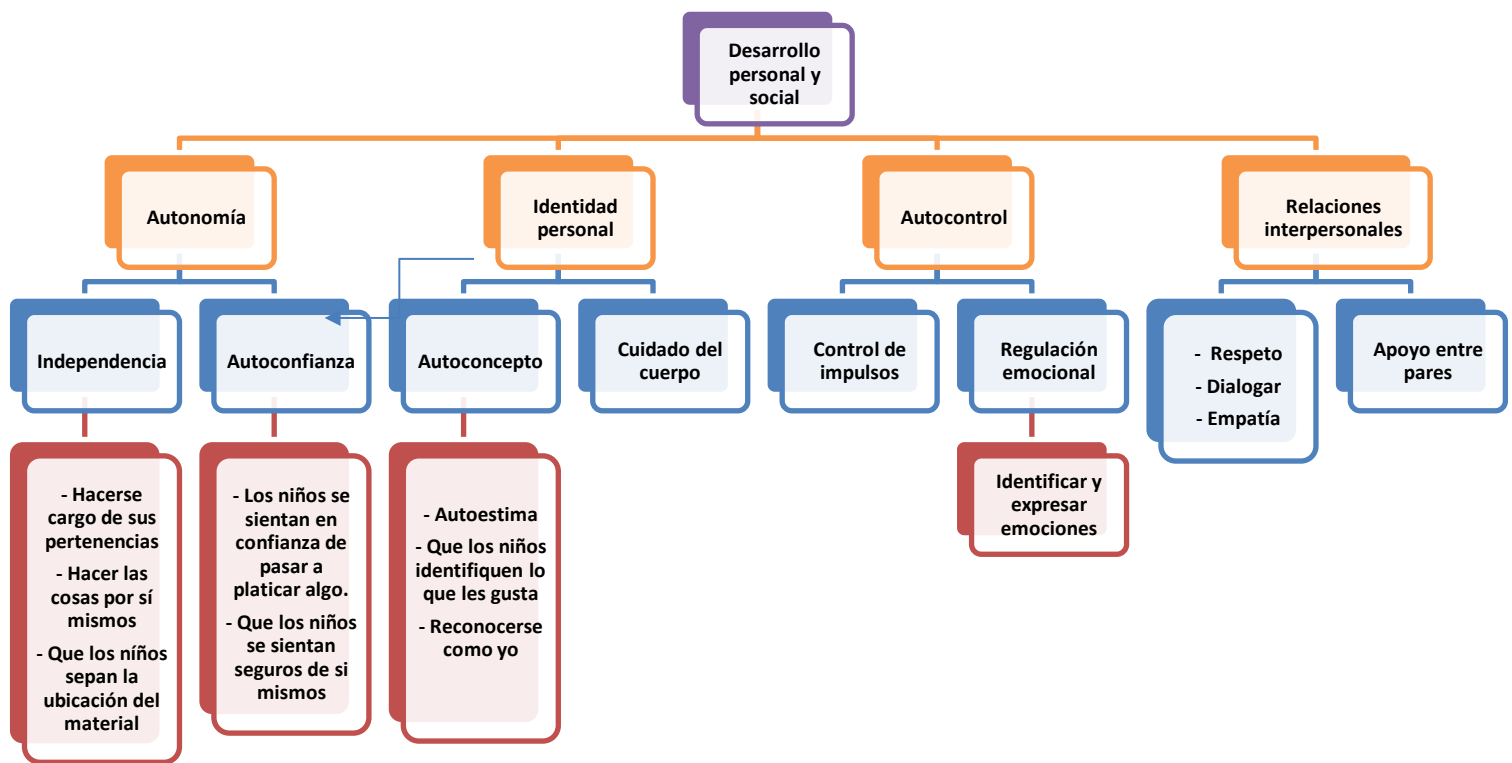
Otro elemento considerado en el desarrollo personal y social fue el autocontrol, el cual es definido por las educadoras como la capacidad de controlar los propios impulsos y reacciones a una forma adecuada identificando las propias emociones.

Por último, otra categoría identificada es la de relaciones interpersonales, el preescolar es un contexto importante para suscitarlas. La profesora promueve situaciones para la interacción con los iguales y con los adultos.

En esta figura 3 se representan de manera gráfica las teorías de la acción de las educadoras con relación al desarrollo personal y social.

Figura 3.

Categorías de las teorías de la acción de las educadoras con relación al desarrollo personal y social.



■ Categorías

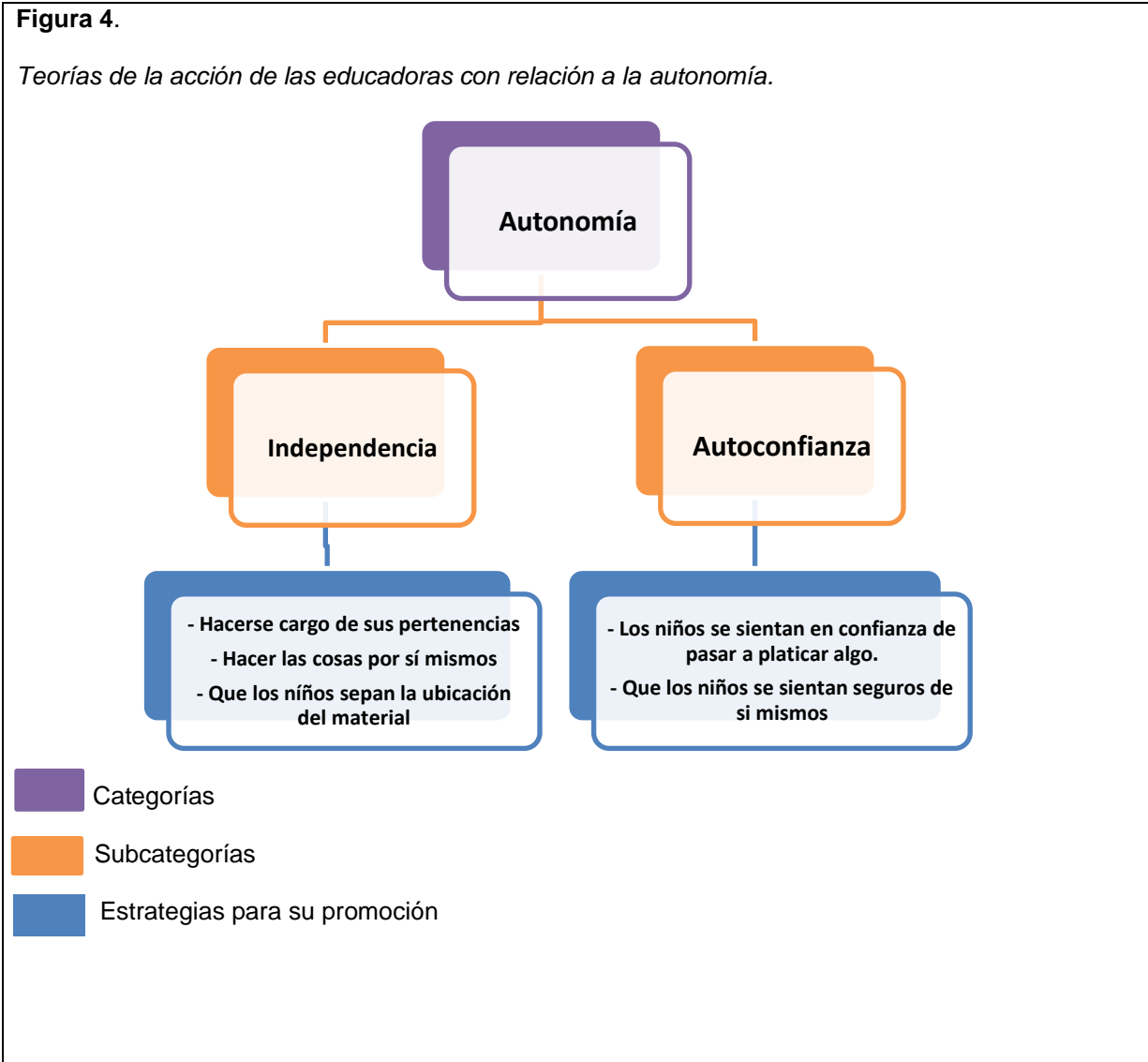
■ Subcategorías

■ Estrategias para su promoción

A continuación, se describe cada categoría identificada respecto del desarrollo personal y social de las educadoras.

Autonomía

Las educadoras hacen alusión a la capacidad de los “niños de ser independientes y desarrollen la autoconfianza”.



Independencia.

Las educadoras explican que la independencia es la capacidad del niño de realizar las cosas por sí mismos. Esta independencia se logra cuando los niños saben dónde está el material y se hacen cargo de sus pertenencias. En este último aspecto coinciden las tres educadoras. Por ejemplo, la profesora de segundo grado manifestó en la entrevista semiestructurada:

“...el cuidado de sus pertenencias o de lo que tengan en la escuela...ustedes tienen que ser responsables...que aprendan a conocer lo que es suyo y cuidarlo, si no realizamos esto los hacemos dependientes de nosotros...”

Para las educadoras la responsabilidad es parte de la independencia, deben hacerse cargo de sus pertenencias y realizar sus actividades y no esperar a que les digan lo que tienen que hacer, es saber dónde se encuentra el material para que lo puedan tomar o guardar según sea el caso.

Con las tres educadoras se identificó, en sus teorías expuestas de la acción, que los niños son independientes cuando “los niños realizan las cosas por sí solos”, expresándolo de la siguiente manera en la entrevista semiestructurada:

Profesora de primer grado.

“...que los niños hagan las cosas por sí solos, no esperar a que les digan qué hacer, saber qué es lo que tienen que hacer, hacerse cargo de sus pertenencias o de lo que tengan en la escuela...”

Profesora de tercer grado.

“...en primera están logrando su autonomía, de que ellos saben qué es lo que tienen que hacer, ya la gran mayoría saben qué es lo que tienen que hacer...”

En este sentido la profesora de segundo grado manifestó:

“...no dar jabón, es ponerlo en la puerta y cada uno se pone, tener la libertad de ir al baño sin pedir permiso...”

Lo mencionado por las educadoras son aspectos que se ven reflejados en sus teorías en uso. La profesora de segundo grado aprovechó la conclusión del recreo para generar la estrategia orientada a que los niños realicen las cosas por sí mismos.

Se observó que coloca una mesa en la puerta cuando los niños salen al recreo, en la cual ubica una botella de jabón con servidor, para que al terminar el recreo cada niño tome jabón y se lave las manos. La educadora argumenta a dicha acción:

“...que los niños tomen solos el jabón, antes había un encargado, pero también para crear la autonomía, saco una de las mesas por lo regular siempre hay una desocupada y pongo el jabón, y digo van a tomar su jabón para lavarse las manos, pero cada uno tome el jabón...”

Cabe destacar que lo anterior se observó antes de iniciar la videograbación, pero se retomó para la estimulación del recuerdo.

Las teorías de la acción de las educadoras resaltan en la independencia, la responsabilidad y la iniciativa que los niños deben adquirir, ya que esperan que emprendan, planeen y lleven a cabo sus actividades, aprovechan diferentes momentos para la generación de estrategias dirigidas al desarrollo de la independencia.

En las teorías de la acción de las educadoras se identifican aspectos que se también se pueden encontrar en la literatura, por ejemplo, Deltar, Sroufé y Cooper (2000) mencionan que la autonomía abarca las habilidades motoras como trepar y manipular objetos que permiten hacer muchas cosas por ellos mismos, enfocándose en el aspecto motor, lo cual le permite al niño tener más interacción con el ambiente. De la misma manera, Craig (2001) indica que la autonomía se refiere a que los niños realicen las cosas por sí mismos, a dominar el ambiente físico y social, por lo tanto, las

teorías de la acción de las educadoras están centradas en el aspecto de la iniciativa para que los niños emprendan, planeen y lleven a cabo sus actividades.

En esta subcategoría se puede observar congruencia entre las teorías de la acción de las educadoras, el programa oficial y la literatura, por lo tanto, las teorías de la acción poseen un respaldo teórico que la llevan a generar las condiciones de aprendizaje.

Autoconfianza.

La educadora de segundo grado destaca la autoconfianza como parte de la autonomía siendo un elemento que le permitirá al niño tomar decisiones y expresarse, confiando en sí mismo. No se identificaron teorías en uso, lo cual no significa que no existan, pero puede deberse que, al llevar a cabo las estrategias para desarrollar la autoconfianza, éstas se enfocan al desarrollo de la identidad personal, sin embargo, en las teorías expuestas sí se considera como un aspecto asociado a la autonomía.

La autoconfianza se asocia a la autonomía, ya que si un niño tiene confianza en sí mismo podrá actuar de manera independiente, es decir, realizar las cosas por sí mismo, confiando en que será capaz de hacerlo, en este caso que sean capaces de “pasar a platicar algo”.

La autoconfianza es vista como la habilidad del niño para expresarse en público, la profesora de segundo grado lo expresa de la siguiente manera:

“Que los niños se sientan seguros de pasar a platicar algo, de que digan sí puedo”

Comentarios generales al respecto de la categoría Autonomía.

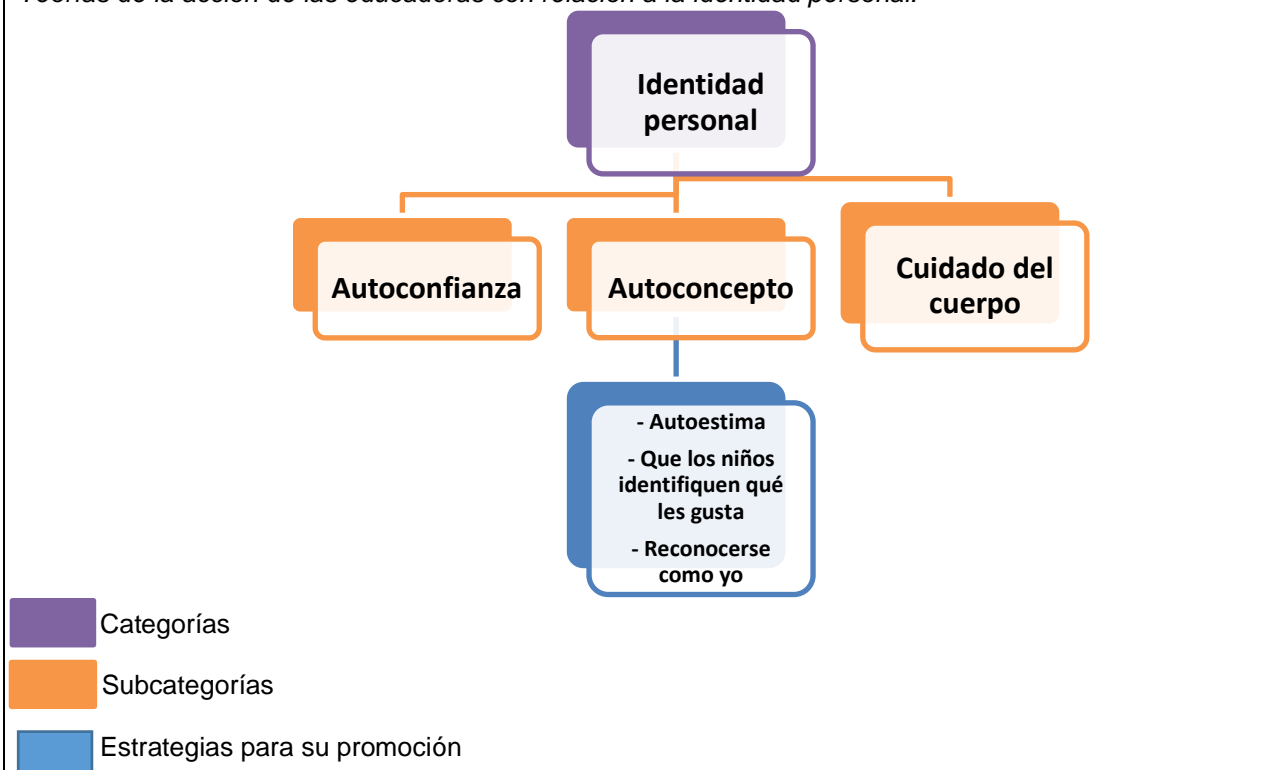
Las teorías expuestas de la acción de las educadoras con relación a la autonomía se complementan (excepto en la autoconfianza) y en ellas se entremezclan aspectos teóricos sobre el desarrollo de los niños, las orientaciones de PEP 2004 y su propia experiencia, ya que la autoconfianza no se menciona en los conceptos encontrados acerca de la autonomía, sin embargo, fue identificada en las teorías de la acción.

Los resultados que se han presentado muestran relación entre el pensamiento del profesor, su trabajo y los objetivos educativos planteados en la educación preescolar. El interés de las profesoras es la promoción de la autonomía, a través del desarrollo de la independencia, la disciplina y la autoconfianza; siendo el trabajo de las profesoras, en su mayoría el reflejo de lo que piensan, por lo tanto, existe una amplia relación entre el pensamiento y la acción, lo cual manifiesta la solidez de la formación y amplia experiencia de la educadora, por lo tanto, existe una amplia congruencia entre las teorías de la acción.

Identidad personal

El autoconcepto, el cuidado del cuerpo y la autoconfianza son aspectos que forman parte de la identidad personal. La autoconfianza también fue considerada en la autonomía (figura 5).

Figura 5.
Teorías de la acción de las educadoras con relación a la identidad personal.



Autoconcepto.

Para las educadoras el autoconcepto se forma por medio de la promoción de la autoestima, de reconocerse como yo y que los niños identifiquen lo que les gusta. La profesora de segundo grado lo manifestó en la entrevista de la siguiente manera:

“esa identidad se va a formar en los primeros años, la autoestima, quiénes y qué son ellos, qué clase de roles podemos jugar expresar lo que sienten y adquieran conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos y las de los otros”.

Con relación a lo anterior la educadora utiliza la estrategia de decir a sus alumnos al momento de realizar algún trabajo: “muy bien, muy bonito, te quedó bien”, argumentando:

“...los niños valoren lo que hacen, reforzar su autoestima... porque ellos deben valorar lo que hacen, o sea, el reconocer su trabajo, no digo no lo hiciste como yo quería... eso es desvalorar, ese es no darle valor a lo que hacen”

Cabe mencionar que lo anterior se observó antes de iniciar la videograbación, sin embargo, se retomó en la estimulación del recuerdo.

La profesora en su práctica utiliza frases positivas para cimentar un adecuado autoconcepto en los niños interesándose en su trabajo, resaltando sus fortalezas y dando valor a lo que hacen y de esta manera transmitirles este reconocimiento de los niños a su trabajo. Los comentarios que la profesora realiza pueden tener impacto para el desarrollo de un adecuado autoconcepto.

En las teorías expuestas de la acción del autoconcepto se retoman los sentimientos, necesidades, gustos, roles que pueden tener los niños tal como lo menciona (Woolfolk, 1999), sin embargo, en las teorías en uso, sólo se centra en un aspecto relacionado con lo que hace el niño, sin tomar en consideración el valor de las características físicas, personales y sociales.

El “reconocerse como yo” se ve reflejado en los dibujos de la figura humana que los niños realizan. Lo anterior se describe en las siguientes viñetas:

Profesora de primer grado.

“Implica reconocerse como yo, se ve reflejado en su dibujo de su figura humana, al principio es la cabeza y le salen las manitas y patitas”

Profesora de segundo.

“...la mayoría empieza a estructurar su cuerpo, le sale las manos, los pies, pero hay quienes hacen una bola y los ojos”

En este sentido las teorías expuestas de la acción se centran que los niños se “reconozcan como yo” a través del dibujo de la conformación esquemática de su cuerpo.

El significado que las profesoras dan a la figura humana como reflejo del autoconcepto procede de la idea de que la figura humana muestra la imagen que la persona tiene de sí misma abarcando aspectos de la personalidad y la imagen corporal. Sin embargo, en lo que menciona la profesora y en su práctica no se hace explícita la imagen que los alumnos pueden tener acerca de sus características físicas, sus cualidades y limitaciones que los hacen diferentes de los demás como es planteado en el PEP 2004 y por los teóricos del desarrollo (Craig, 2001 y Woolfolk, 1999) y sólo se enfoca en la conformación esquemática del dibujo de la figura humana.

Por otro lado, y de acuerdo con las teorías expuestas de la acción con relación al autoconcepto, también abarca “lo que les gusta hacer a los niños”, lo cual se ve reflejado en las siguientes viñetas:

Educadora de segundo.

“...qué les gusta, qué no les gusta hacer en la escuela y la casa...”

Educadora de tercer grado.

“...a la mejor hay algo que les gusta, hay algo que saben hacer y eso es lo que dominan, entonces de ahí empezamos...”

No se identificaron teorías en uso en este aspecto, lo cual puede deberse a que al inicio del ciclo escolar las profesoras realizan una exploración con relación a este aspecto, por lo tanto, a mediados y al final del ciclo escolar ya es algo que conocen, lo que no implica que no lo promueva, sino que la investigadora no tuvo la oportunidad de observarlo.

El profesor ejerce una considerable influencia en el desarrollo del autoconcepto de los alumnos, ya que constantemente proporciona información a través del trato que les da, por el reconocimiento de su trabajo, por la forma de expresarse y a través de las

valoraciones y juicios que realiza sobre ellos, por esto no es raro que haya aparecido este concepto asociado a la identidad personal. Destacando que las teorías de la acción de las educadoras están influidas por lo que se menciona en el PEP 2004, en este programa se señala que el autoconcepto es la idea que los niños desarrollan acerca de sí mismos tomando en cuenta las características físicas y sus cualidades y el reconocimiento de su imagen corporal, de la misma manera abarca la autoestima que implica la evaluación de sus propias características y capacidades. Las teorías de la acción de las docentes hacen referencia al autoconcepto haciendo alusión a la autoestima enfocada al valor que los preescolares le dan a lo que hacen, los gustos de los niños a través de identificar lo que les gusta y el reconocerse como yo, por medio del dibujo de su esquema corporal, sin embargo, los sentimientos y actitudes sobre sí mismos no son considerados.

Cuidado del cuerpo.

El “cuidado del cuerpo” es otro elemento considerado en las teorías de la acción de las profesoras relacionado con la identidad personal.

En las teorías expuestas de la acción de la educadora de primer y segundo grado se halló este aspecto y se refleja en la siguiente viñeta en la entrevista:

Profesora de primer grado.

“...conforme tenga experiencia, con su cuerpo va a adquirir conciencia de él y del cuidado que requiere y de su valor...”

Se identificó una teoría en uso con la profesora de primer grado:

En una escena en la cual la educadora repartía agua a los niños, voltea y ve que Iván le pidió el vaso con agua a su compañero y se sirvió en su vaso y aumentando el volumen de su voz la profesora manifestó:

“...de quién es ese vaso Iván, no Alberto, oye Iván ya te sientas, a ti ya te di agua, esa es el agua de tu compañero, qué pena Iván además ya te di agua dos veces...”

Al observar la escena la educadora comenta:

“...tal vez me faltó preguntar si tú le tomas y él está enfermo qué pasaría, hacer reflexionar al niño acerca de si su compañero está enfermo se va a contagiar”

Lo anterior fue lo que reflexionó, pero no lo llevó a cabo, sin embargo, siguió retomando “*el cuidado del cuerpo*” al reflexionar sobre su actuar.

Este aspecto es un elemento que no se identificó en la literatura revisada, pero es considerado en las teorías de la acción de las educadoras. El cuidado del cuerpo como parte de la identidad personal hace referencia a la importancia de que el niño se asigne valor así mismo.

Autoconfianza.

Este es un aspecto que también fue considerado en “la autonomía”, aquí se identificó teorías expuestas y en uso al respecto. La profesora de tercer grado en la entrevista considera que la autoconfianza implica que los niños se sientan seguros de sí mismos.

Lo cual se refleja en la siguiente viñeta:

“sentirse seguros de sí mismos, que los niños se reconozcan como individuos, con su nombre, con sus gustos, con sus preferencias, lo que saben y lo que pueden hacer, la promuevo teniendo un contacto con los niños creando un clima de confianza y respeto”

Lo anterior se refleja en su trabajo en el aula, ya que, genera estrategias con el objetivo de que los niños se sientan seguros de sí mismos. En una escena la

profesora se acercó a un niño para observar su trabajo y le acarició la espalda a lo que la profesora explicó:

“...ese contacto, que te sientan que estás con ellos, es algo que los motiva mucho...les da confianza en sí mismos, saber que estás ahí”.

El contacto físico para la educadora es un elemento fundamental para que el niño desarrolle la confianza en sí mismo, como una manera de acompañarlo en el proceso educativo, manifestarle cariño y generarle seguridad.

Las teorías expuestas de la acción con relación a la autoconfianza en la identidad personal están orientadas al autoconocimiento, como una manera de que el niño se sienta bien consigo mismo y crea que puede tener éxito y la promueve a través del contacto físico respetuoso.

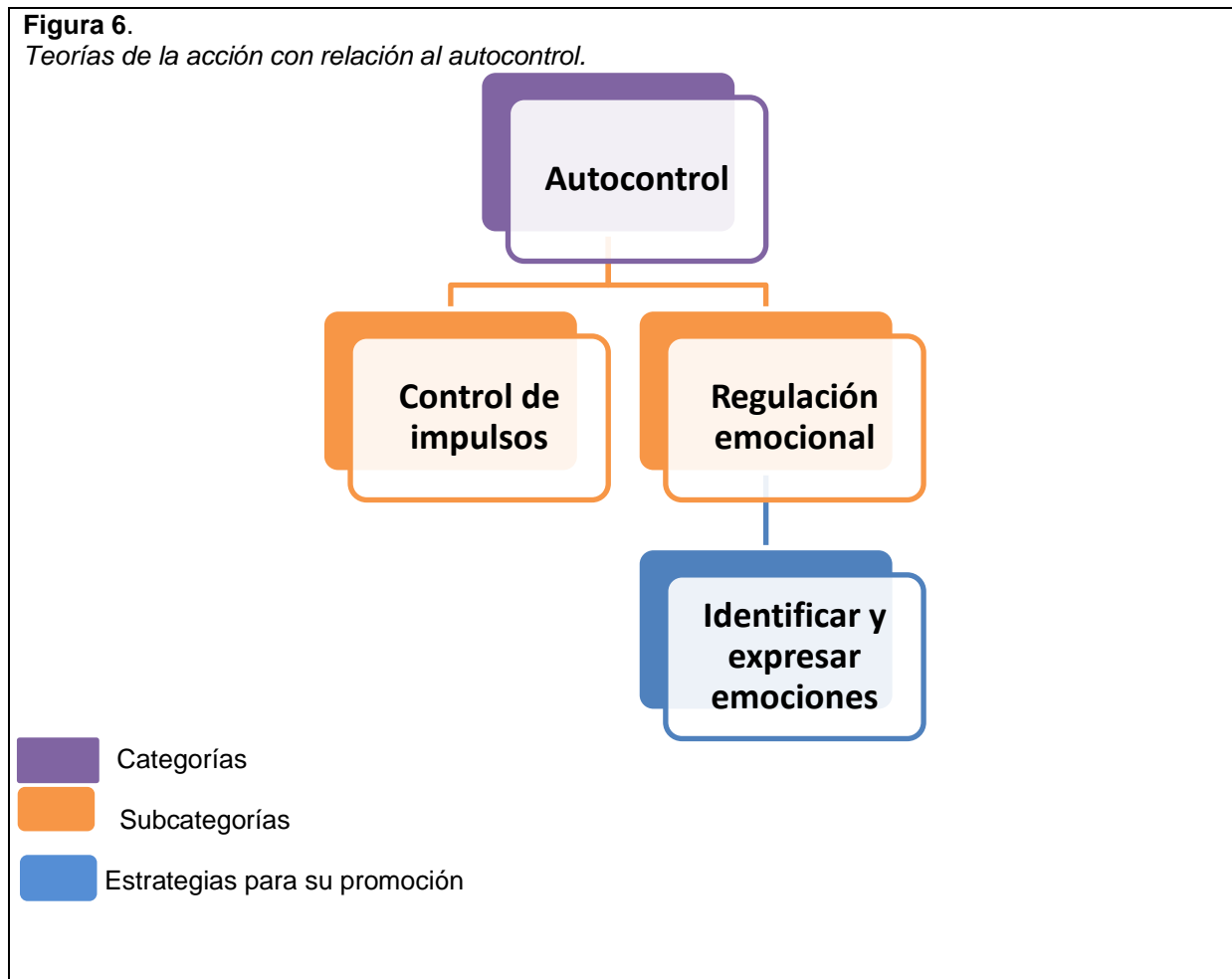
Comentarios generales al respecto de la categoría de identidad personal.

Las profesoras se enfocan en la identidad personal en el “me reconozco, me valoro, me cuido y confío en mí”, aplicado a los niños.

Las teorías de la acción de las profesoras con relación a la identidad personal están construidas principalmente a partir de los aspectos que se señalan en el PEP 2004, ya que, señala que la identidad personal comprende la formación del autoconcepto, imagen que desarrollan los niños sobre sí mismos, a partir de sus características físicas, cualidades y limitaciones y la autoestima, la cual, es conceptualizada como la valoración sobre sus capacidades y características; pero involucran otros aspectos como es el cuidado del cuerpo y la autoconfianza, lo que permite ver la construcción de una práctica propia y particular forma de aplicar lo establecido en el programa.

Autocontrol

El autocontrol comprende control de impulsos y la regulación emocional. A continuación, se presenta la figura que representa el autocontrol.



Control de impulsos.

Comprende manejar las reacciones, y se refleja cuando “los niños no golpean a sus compañeros cuando tienen un problema, se forman sin empujar y se sientan adecuadamente” como se muestra en la siguiente viñeta identificada en la entrevista:

“...es esta parte de los golpes...cuando tengan no sean así luego, luego el trancazo, cuando tengan un problema trate de dialogar o de decir, no me gusta que me pegues, no me pegues...cuando les digo fórmense y se avientan, un momento no puedes aventar...que se sienten adecuadamente si no, no van a aprender...”

En una ocasión los niños debían irse a otro salón a trabajar con otra profesora para realizar un experimento, la educadora de primer grado sentó a sus alumnos a su alrededor y les dijo:

“...si tú te estás parando, estás jugando no vas a poner atención, o sea, no vas a aprender”

Explicando:

“no los quiero tener sentados como soldados, pero quiero que aprendan a tener un control mental desde cómo debo estar, voy a poner atención, me voy a sentar bien”

Las teorías de la acción de las educadoras están orientadas al desarrollo del autocontrol para que los niños solucionen problemas y aprendan.

El autocontrol está relacionado con la disciplina ya que implica seguir reglas sin que esté otro para recordárselas, por lo tanto, está relacionado con la autonomía, debido a que si un niño tiene la capacidad de ajustar sus deseos con las exigencias externas podrá ser autónomo al tener la capacidad de dirigirse a sí mismo.

De acuerdo con los resultados las teorías de la acción de las educadoras están orientadas al desarrollo del autocontrol, definiéndolo de acuerdo con Santrock (2004), como la capacidad de controlar impulsos hacia algo que los niños quieren, pero no puede obtener, lo cual se logra cuando aprenden a ser pacientes y retrasar la

gratificación. Las educadoras retoman el autocontrol para que los niños solucionen problemas y para aprender.

Lo abordado hasta este momento permite distinguir que los diferentes aspectos mencionados están íntimamente relacionados y se dividen únicamente para una explicación más clara.

Regulación emocional.

Las teorías expuestas de las educadoras de primer y segundo grado acerca de la regulación emocional identificada en la entrevista abarca el “regularse emocionalmente”, es decir el ajustar las emociones a un estado deseado:

“comprende regular emociones cuando está triste, feliz o enojado” “el niño aprenda a regular sus emociones al momento de enojarse, de estar triste, feliz o de tener un conflicto sepa cómo resolverlo...”

La regulación se alcanza en un primer momento cuando el niño identifica y expresa sus emociones como se muestra a continuación, con la profesora de segundo grado:

“...que los niños regulen sus emociones a través de identificarlas y que tienen derecho a hacerlo, que pueden hacerlo, pero también de cómo hacerlo...”

“que sus emociones...traten ellos de expresar lo que sienten, cómo se sienten cuando les pegan, entonces empiezan a expresar cómo se sienten cuando les pegan...”

Las teorías expuestas de las profesoras de primero y segundo resaltan la capacidad de los niños para identificar, expresar y ajustar las emociones a un nivel y estado adecuado. En este sentido el control de impulsos juega un papel importante, ya que para que el niño adecue sus emociones a un estado que le permita funcionar convenientemente, requiere que tenga dominio sobre sus emociones, comportamientos y deseos.

Las teorías expuestas manifestadas por las profesoras de primero y segundo son consistentes, con lo que menciona Santrock (2004), ya que, señala que la regulación emocional es la capacidad para ajustar las emociones a un nivel y estado deseado de intensidad. Thompson y Lagattuta (2006), señalan que la regulación emocional consiste en la ayuda externa y en las estrategias internas para manejar la excitación emocional. Los niños tienen diversos motivos para manejar sus emociones: sentirse mejor en situaciones estresantes, pedir ayuda, manejar el miedo y actuar. Asimismo, Feldman (2008) señala que la regulación emocional es la capacidad de ajustar las emociones a un nivel de intensidad deseado, en la etapa preescolar los niños pueden hablar sobre sus sentimientos y utilizan estrategias para regularlas. De la misma manera, concuerda con lo que se establece en el PEP 2004 (SEP, 2004), indicando que “implica aprender a interpretarlas y expresarlas, a organizarlas y darles significado, a controlar impulsos” (p. 50). Como se observa las teorías expuestas de las educadoras reflejan lo mencionada en la literatura y en el PEP 2004.

La teoría en uso identificada relacionada con la teoría expuesta anterior se presenta en la siguiente situación con la profesora de primero:

Janet lloraba al inicio de la jornada escolar, la profesora hablando fuerte y con las manos en la cintura preguntó “¿quién está llorando?, ¡qué desagradable!”, en la explicación la profesora argumentó:

“Me hubiera acercado o hubiera llegado así ¿por qué lloras? Más sutil...”

Lo anterior, con relación a lo que reflexionó, pero no llevó a cabo.

En la segunda etapa de videograbación, una profesora de otro grupo faltó, razón por la cual repartieron a los niños en otros grupos, por lo tanto, en el salón estaban niños de otro grupo y uno de ellos estaba llorando, la profesora se acercó a él y le dijo:

“no llores”

La explicación que dio a esta situación fue:

“cambié, en la anterior con Janet, y ahora, no llores... no me voy a poner a gritarle al niño que es de otro salón que no me conoce bien”

En las teorías en uso de la profesora de primero el cambiar la reacción de un momento a otro no se relacionó con la importancia de promover la regulación emocional, atribuyó su actuar a que el niño no era de su grupo y no le iba a gritar, al respecto, la reflexión que realizó en un primer momento no la retomó, sin embargo, lo que la educadora llevó a cabo y la explicación que dio a esto parte de su experiencia, conocimiento y de la inmediatez de la situación.

Comentarios generales al respecto de la categoría Autocontrol.

Se identificó que la profesora tiene una teoría en uso para situaciones aparentemente semejantes, lo cual se identificó cuando Janet lloraba al inicio de la jornada escolar y la profesora dijo hablando fuerte y con las manos en la cintura “¿quién está llorando?, ¡qué desagradable!”, en la segunda etapa, se presentó una situación semejante pero con un niño de otro grupo, la profesora se acercó a él y le dijo: “no llores”, la teoría en uso de esta situación es “no me voy a poner a gritarle al niño que es de otro salón que no me conoce bien”, lo cual, coincide con lo que Argyris y Schön (1974) mencionaron, las personas tienen diferentes teorías en uso, una para cada tipo de situación aunque sean semejantes, por lo tanto, en este caso, la educadora posee una teoría en uso

para los niños de su grupo y otra para los alumnos de otro grupo, de la misma manera, la situación determina la acción, ya que como menciona Torres (1996) el profesor se enfrenta a situaciones inesperadas que soluciona a partir de la inmediatez del momento.

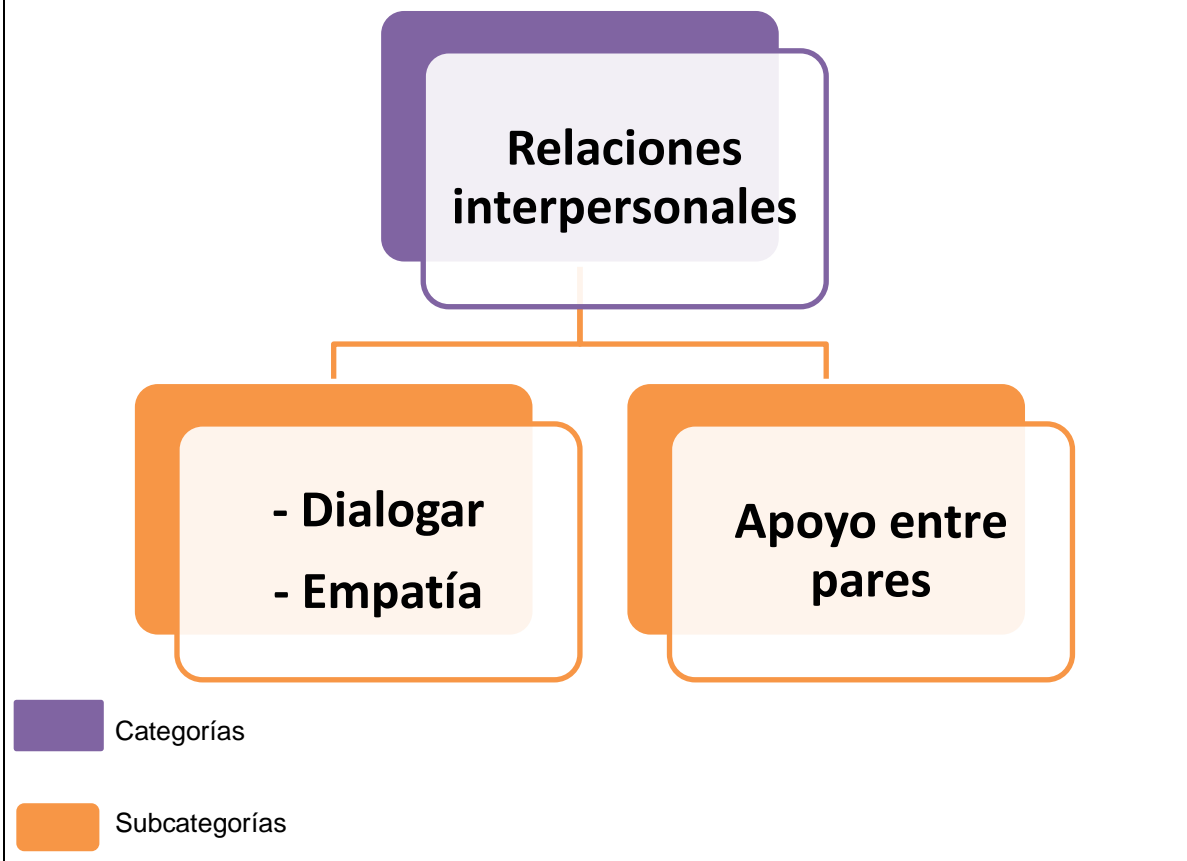
El control de impulsos es una habilidad importante para la regulación emocional, ya que si un niño controla sus impulsos podrá reaccionar de forma deseada ante los acontecimientos de la realidad.

Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales, las cuales comprenden el dialogar con el otro, la empatía y el apoyo entre pares (figura 7).

Figura 7.

Teorías de la acción de las educadoras con relación a las relaciones interpersonales.



Con relación a dialogar con el otro, las teorías expuestas de la acción identificadas con la profesora de primero y de tercer grado comprenden “dialogar con el otro con relación a algún suceso y para resolver conflictos”.

Observándose que esta teoría expuesta se relaciona con la siguiente teoría en uso de la educadora de tercer grado:

“...llevándolos mucho a la reflexión de lo que hago... las repercusiones que tiene lo que hago, ya ves trabajo mucho ¿qué le tienes que decir al compañero que te pego?”, hay que hablar, o sea, mucho esta parte de hablar, dialogar para resolver los conflictos”.

El diálogo es un recurso que las profesoras promueven para la resolución de conflictos en preescolar. El conflicto permite el diálogo y el contraste de opiniones e intereses sobre un mismo hecho, de esta manera la negociación de las partes da la oportunidad de llegar a acuerdos por sí mismas. Para llegar a este punto el niño debe adquirir la habilidad de controlar impulsos y de regular sus emociones, considerando que, si un niño resuelve las dificultades solo, será más autónomo, dichos aspectos, también fueron considerados por las educadoras y en este trabajo ya fueron retomados, mostrando que en el desarrollo personal y social es un área que incluye diferentes elementos mutuamente incluyentes.

Llevar a la reflexión con relación a las consecuencias de la conducta es una estrategia que la docente de tercer grado utiliza constantemente en su práctica educativa.

La empatía como ya se mencionó es otro elemento de las relaciones interpersonales, siendo la capacidad del niño de ponerse en el lugar del otro, como se muestra en la siguiente viñeta de la profesora de segundo grado:

“...la empatía, yo me pongo en el lugar del otro, cuando hay algún conflicto a ver qué pasa, ¿a ti te gustaría que te pellizcaran?, ¿a ti te gustaría que te jalara el cabello?, no porque me duele, ¿tú crees que a tu compañero no le duele? entonces si no te gusta que te lo hagan tú tampoco lo hagas... el que no se burlen del dolor del otro, que pongan en el lugar del otro”.

La promoción de la empatía se observó en el trabajo educativo de la misma profesora:

En una ocasión los niños se encontraban simulando armas y la profesora de segundo grado manifestó: “no pueden simular armas”, al preguntarle las razones de esto argumentó.

“...el dolor no me es agradable, entonces tampoco quiero que para ellos sea agradable o que sea algo normal, si no que ellos vean que el otro siente... a veces he llegado a decir “es que me jaló el cabello, me jaló, me pellizcó... ah bueno ahora pellízcalo tú, entonces veo que el otro no

lo hace, yo le digo ya viste que tu compañero no lo hizo ¿por qué crees que no lo hizo?... no lo hizo porque él no quiere que tú sientas lo que ella sintió...”

Con relación a que los niños no simulen armas, la profesora de segundo grado no lo permite porque “el dolor no le es agradable”, pero ¿qué pasaría si le fuera agradable? ¿permitiría que se simularan armas?

Con la profesora de tercer grado.

“...Cuando ya les hablé muchas veces e insisten, insisten en estar fastidiando porque sí hay niños que fastidian a los demás, el hecho de yo decirles no me hables, ya se quedan así, no me hables porque yo te estoy hablando y tú no me haces caso, entonces tú me vas a hablar yo no te voy a hacer caso, para que veas lo que yo siento”

Para las profesoras la empatía está orientada a compartir e interpretar las emociones de los demás, lo cual es esencial para el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas. En lo que menciona la profesora de segundo grado se muestra que promueve la empatía porque para ella no es agradable el dolor, sin embargo, qué pasaría ¿si le fuera agradable?, ¿promovería la empatía?, lo anterior pone de manifiesto que la profesora promueve lo que ella cree importante desarrollar en los niños, independientemente de que se establezca oficialmente.

La empatía es considerada en la literatura como parte de las conductas prosociales (SEP, 2004 y Craig, 2001), las cuales, de acuerdo con estas fuentes forman parte de las relaciones interpersonales. La empatía es definida como la comprensión de lo que la otra persona siente (Feldman, 2008). Lo anterior, se ve reflejado en las teorías en uso de las profesoras, ya que consideran importante que el niño entienda lo que la otra persona siente como un aspecto a promover en sus alumnos puesto que forma parte de la convivencia.

Apoyo entre pares

El “apoyo entre pares” se presentó con las educadoras de primero y segundo. Las teorías expuestas de la acción abarcan que es de gran importancia y los niños grandes apoyan a los pequeños, como se muestra en las siguientes viñetas:

Profesora de primer grado.

“sentarlos con los abusados, lo que no hablan sentarlos con los que hablan muy bien, a algunos sí les funciona a otros no. Al inquieto, aunque lo sientes con el más tranquilo él va a ser inquieto...algunas veces sí funciona cambiarlos de lugar, pero a Aarón y a Perla en la mesa que los pongas hacen la revolución”

“...sirve mucho porque los niños se vuelven más autónomos, más independientes y se adaptan a la rutina, aprenden los niños, él aprende de su compañerito y su compañerito aprende del otro...”

Profesora de segundo grado.

“...los que tienen cinco, los que son más grandes apoyen a los que no”

“...me dicen ya terminé, ahora ayúdale a tu compañero y veo los retos”

Con relación a las teorías en uso, se observó que la profesora de primer grado al mencionar las actividades que van a realizar durante el día voltea a ver a sus alumnos y dice:

“A ver Ricardo párate...qué pena que los tenga que estar cambiando de lugar”

Toma al niño de la mano y lo lleva a otra mesa y dice:

“Katia pásate para allá, a ver si aquí Ricardo sentado viéndome a mí, no a sus compañeros pone atención...”

Mientras lo acomoda en la silla, después continúa mencionando las actividades a realizar durante el día.

La profesora manifestó:

“hay niños que si los cambio de lugar, me fijo que haya niños que no sean tan latosos para que estén ahí y, aunque él esté de latoso los otros niños ni lo pelan y ya logran tranquilizarse”

Las interacciones entre pares ejercen una gran influencia en el aprendizaje y desarrollo de los niños y las profesoras se apoyan en estas interacciones como estrategia de influencia para que se ayuden entre compañeros y los niños “latosos” se tranquilicen.

Craig (2001) señala que los niños influyen en los demás de diferentes maneras, se proporcionan apoyo emocional, sirven de modelos, refuerzan el comportamiento, promueven el juego creativo y alientan o desalientan las conductas prosociales y agresivas. Fabes, Gaertner, Popp (2006) expresan que la interacción entre pares llega a ser parte del mundo social de los niños; la interacción fomenta el contacto, las habilidades sociales, asimismo, en las teorías de la acción de las educadoras se considera el apoyo entre pares como un elemento importante en el desarrollo personal y social.

Comentarios generales.

En los resultados presentados se puede identificar al profesor como un actor primordial en la educación, dado que promueve el aprendizaje de los alumnos. Su finalidad es desarrollar en los preescolares el desarrollo personal y social, el cual, es un área fundamental para el adecuado desenvolvimiento de los niños en el presente y en su vida futura.

El objetivo de la educación preescolar es que los alumnos participen en experiencias educativas que permitan desarrollar habilidades afectivas, sociales y cognoscitivas, por lo tanto, al estar relacionado este objetivo con el trabajo de las educadoras, éstas

muestran satisfacción al observar el desarrollo de sus alumnos, lo cual se expresa en la siguiente viñeta de la profesora de tercer grado:

“...Pues que es muy bonito y que es un logro que ellos han tenido a base de la constancia, de la constancia y lo bonito es que no es tanto de mí, o sea, porque ellos a lo mejor y sí fue mi trabajo pero en un principio a lo mejor mi intervención en este sentido fue a principio del año escolar constante, constante, constante y ser congruente entre lo que dices y lo que haces y lo que procuras que se haga en el aula...”

Conclusiones

El objetivo propuesto en la presente investigación: Analizar la relación entre las teorías expuestas y las teorías en uso de las educadoras con relación al desarrollo personal y social en niños preescolares se cumplió al identificar y establecer categorías, subcategorías y las estrategias para su promoción que describen las teorías expuestas y en uso de las participantes.

Esto se encontró a través de lo que las educadoras realizaron, escribieron, planearon y expresaron, y se refleja en los resultados, por medio de proposiciones construidas a través de la formación, experiencia, sentimientos, gustos y del conocimiento institucionalizado.

El método llevado a cabo dio la oportunidad de percatarnos que las educadoras reflexionan con relación a su práctica educativa, del mismo modo, permitió conocer la manera como conciben el desarrollo personal y social, el cual puede o no coincidir con lo que se establece en la literatura, resaltando y tomando en consideración que una teoría personal no es necesariamente acertada, buena o verdadera, una teoría personal es un conjunto de proposiciones interconectadas que tienen el mismo referente, el sujeto de la teoría (Argyris y Schön, 1974) y en este caso, el referente son las educadoras de preescolar que participaron en esta investigación.

De la misma manera, el método utilizado dio pie a un acercamiento profundo de la realidad educativa y permitió percatarnos que lo que la profesora considera importante lo promueve cotidianamente. A partir de los resultados se puede decir que las teorías expuestas son constructos generales influidos por documentos organizacionales e

institucionales, es un conocimiento oficializado y las teorías en uso están referidas a la acción ante situaciones particulares determinadas por la experiencia, el conocimiento adquirido a través de la formación, la inmediatez de la situación y el conocimiento acerca de las personas (Argyris y Schön, 1974). Por lo tanto, las teorías de la acción encontradas se relacionan con: el conocimiento disciplinar sobre el desarrollo personal y social, influencia del programa oficial de preescolar, inmediatez de la situación, conocimiento acerca de los alumnos, clima de confianza y convivencia y establecimiento de reglas.

Lo anterior es a lo que Shulman (2001) le llama conocimiento de las características de los estudiantes (conocimiento acerca de las personas), conocimiento pedagógico de contenido (conocimiento oficializado) y conocimiento que se adquiere en la práctica (experiencia), este último también llamado conocimiento práctico.

De acuerdo con lo anterior las educadoras dirigen su práctica educativa basada en sus teorías de la acción, es decir, las profesoras promueven el desarrollo personal y social en preescolar fundamentadas en lo saben con relación a éste, lo que consideran importante promover en los niños, en su formación, en su experiencia y el currículum, lo anterior mediatizado por el contexto en el cual se lleva a cabo, las creencias, los valores, las expectativas de los pares y administrativos. En esta investigación se observa una clara relación entre el trabajo de las educadoras y los objetivos educativos del programa de educación preescolar.

En los resultados se identificó que las educadoras no realizaron alusión a algún referente teórico con relación al desarrollo personal y social, sin embargo, los aspectos

surgidos en el análisis forman parte del PEP 2004, en este sentido y retomando la perspectiva del conocimiento práctico, se puede decir que las educadoras transforman el currículum de tal forma que sea enseñable, por lo tanto lo crean y lo aplican (Elbaz, 1983), es decir, las educadoras retoman el PEP 2004, sin embargo, en su práctica diaria, lo adaptan y le dan sentido, a partir de las situaciones y necesidades que se le presentan.

Con base en los resultados, se corrobora que las teorías expuestas de la acción están relacionadas con lo que se instituye en documentos oficiales siendo un eje rector de éstas (Argyris y Schön, 1974), así mismo, con el conocimiento que las educadoras han adquirido a través de su formación, experiencia y con lo que se espera que exprese social e institucionalmente.

De acuerdo con el PEP 2004 (SEP, 2004) la educadora en su realidad actúa con base a su formación, conocimientos, tradiciones pedagógicas, creencias respecto de lo que considera importante que los niños aprendan, lo que la lleva a tomar decisiones antes y durante la jornada escolar.

Con relación a lo anterior Loo, Olmos y Granados (2003), desde el enfoque de las teorías implícitas señalaron que el profesor posee un gran número de significados adquiridos a través de diferentes fuentes entre las que se encuentran su formación, experiencias cotidianas y el currículum.

Retomar las teorías de la acción permitió estudiar lo que piensan las educadoras, lo que hacen, la explicación que dan a lo que hacen y la reflexión sobre su práctica educativa, y no dar por hecho que lo que se piensa se ve reflejado en su actuar.

Las teorías en uso de las profesoras se basan en el conocimiento que tienen sobre sus alumnos y en la inmediatez de las situaciones, por ejemplo, la educadora de primer grado, en la estrategia de cambiar a los niños de lugar considera las características de los menores. Lo anterior coincide con lo que Argyris y Schön (1974) señalaron: las teorías en uso incluyen el conocimiento acerca de las personas, de la conducta, de objetos físicos, el uso de artículos, organizaciones, y otros dominios de la conducta humana.

Con base en lo explicado anteriormente se puede concluir que, el trabajo educativo no sólo requiere la aplicación de programas y secuencias didácticas establecidas, exige una gran capacidad creativa para reconocer las características individuales de los alumnos y sus logros educativos, a partir de lo cual la educadora selecciona y adapta los contenidos para su enseñanza y diseña las estrategias más adecuadas para lograr los propósitos (SEP, 2003).

Se identificó que las educadoras ante situaciones semejantes tienen teorías en uso diferentes, lo que deja ver la existencia de un ajuste constante entre la experiencia del aula y la presencia de diferentes situaciones imprevistas (Torres, 1996). Al respecto, el enfoque del conocimiento práctico (Cometta, 2001), señala que el profesor es un agente poseedor de recursos valiosos y tiene un papel activo en el establecimiento de su estilo de trabajo en el aula, autoridad en su práctica y experiencia de primera mano e implica la expresión de la explicación que los profesores dan a sus acciones.

En este sentido no se corrobora lo encontrado por Theriot y Tice (2009), por Peñaloza (2005) y por Hativa, Barak y Simhi (2001), ya que, en sus trabajos se identificó

discrepancia entre lo que dijeron los docentes con lo que realizaron en su práctica educativa, pero sí coincide con lo que encontró Gómez (2008), observándose que por lo general existe relación entre las creencias acerca de la evaluación con la planeación y con la práctica cotidiana; y con lo encontrado por Centeno (2008) con relación al concepto de la paz, ya que no existieron grandes diferencias entre las teorías expuestas y en uso.

Las teorías en uso tienen como referencia el conocimiento que la educadora posee acerca de los alumnos y la percepción de lo que es importante desarrollar en los niños aunadas a un marco normativo. Por ejemplo, el que la educadora de primer grado crea que a los niños de otro grupo no les debe gritar, puede partir de la creencia que puede generar en los niños cierto miedo hacia ella, asimismo, parte de la creencia de que como sus niños ya la conocen les puede gritar, quizá porque los niños saben que es parte de su personalidad, de su forma de ser.

La realización de este trabajo permitió un acercamiento a la vida de las escuelas y a través del procedimiento realizado pudimos percatarnos que las educadoras reflexionan permanentemente acerca de su práctica educativa. Con relación a lo anterior en el PEP 2004 (SEP, 2004) se señala que el mejoramiento del proceso y de los resultados educativos necesita de la reflexión constante de la educadora para revisar críticamente sus decisiones acerca del proceso educativo, la forma en que promueve el trabajo de los niños, la cooperación entre ellos, así como las creencias y conocimientos que sustentan su intervención en el aula.

Así mismo, en este trabajo se pudo evidenciar lo planteado por Argyris y Schön (1974) con relación a las teorías de la acción, ya que se pudo observar que toda conducta deliberada de las educadoras parte de un constructo mental el cual está fundamentado por: el conocimiento disciplinar sobre el desarrollo personal y social, influencia del programa oficial de preescolar, inmediatez de la situación, conocimiento acerca de los alumnos, clima de confianza y convivencia y establecimiento de reglas.

La educadora posee una labor fundamental, y es importante que tanto las docentes como las investigaciones contribuyan a que la percepción que se tiene de ella se modifique, y no sea considerada sólo como promotora de hábitos debido a que la educación preescolar fue en su origen de carácter asistencial, en la actualidad va más allá, su objetivo es el desarrollo integral del niño, para que se pueda enfrentar eficazmente a las diferentes situaciones de su realidad.

Sin embargo, se sugiere para próximas investigaciones estudiar las teorías de la acción por grado, ya que se puede hablar de un concepto, pero también puede ser que a partir del grado los aspectos a desarrollar y a considerar sean diferentes. En cada nivel se espera que los niños alcancen aprendizajes específicos, por ejemplo, en primero la independencia puede abarcar el desprendimiento hacia los padres para que aprendan a desenvolverse en otros contextos que no sea el hogar y en segundo la independencia puede estar orientada a que los niños realicen sus actividades sin la necesidad de la presencia de un adulto.

Se sugiere regresar a la fuente de la información, es decir, las educadoras, para analizar si lo encontrado es efectivamente el significado que la docente da a los datos obtenidos.

Una línea de investigación que se podría seguir es analizar las teorías de la acción de las educadoras y agregar si lo que las profesoras piensan, expresan, realizan y la explicación que dan a lo que llevan a cabo se ve reflejado en lo que adquieren los niños, es decir, las profesoras mencionan que promueven la identidad personal y efectivamente en su práctica educativa la suscitan, pero sería enriquecedor estudiar si los niños la desarrollan.

Por último, se espera que lo que hacen las educadoras diariamente en su práctica cotidiana se comunique y sea retomado por otros profesores en su trabajo, que los procesos subyacentes a la práctica educativa sean considerados en las reformas educativas que se llevan a cabo.

El presente trabajo contribuye al campo de conocimiento de las teorías de la acción en el contexto preescolar, siendo un nivel poco estudiado, brindando la oportunidad de estudiar lo que la educadora piensa, dice, hace y reflexiona con respecto de su práctica educativa.

Asimismo, este estudio permitió indagar la visión de las profesoras de preescolar con relación al desarrollo personal y social, esto dejando ver los procesos educativos desde el lente de las personas que están directamente relacionadas con la educación, las que toman decisiones respecto del currículum, los estudiantes y la enseñanza.

La formación, la amplia experiencia, el saber qué y cómo promover el área de desarrollo personal y social, la capacidad de planear, de responder a las situaciones inesperadas que se presentan en el aula y la reflexión que llevan a cabo con relación a su acción, hacen que las educadoras presenten una amplia consistencia entre lo que piensan y hacen en su práctica educativa.

Se observó que mientras mayor es la experiencia en el trabajo diario, mayor es el conocimiento especializado del nivel en el que trabajan. Cuentan con la formación profesional y con la experiencia para dominar el contenido.

Referencias

- Argyris, C. and Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jorssey – Bass.
- Barnett, J. y Hodson, D. (2001). Pedagogical context knowledge: toward a fuller understanding of what good science teachers know. *Science teacher education*. 426 – 453.
- Barrio, A. (2005). *Sólo para educadoras. Hacia una educación integral del niño preescolar*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación – Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. HomoSapiens.
- Carlos, J. (2006). *El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Castillo, A. (2007). *Las teorías implícitas de un grupo de maestros sobre la escritura* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Chaves, A. (2004). Hacia una educación infantil de calidad. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, 28(1), 55 – 69.
- Centeno, M. (2008). “Una pedagogía para la paz en la mediación de conflictos organizacionales en el sector universitario”. *Revista de Investigación y Postgrado*, 23 (3), 13 - 43.

- Chetcuti, D. (2009). Identifying a Gender – inclusive pedagogy from maltese teachers' personal knowledge. *International Journal of Science Education*, 31(1), 81 – 99.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza* (pp. 443 – 539) Paidós.
- Collins, C., Oakar, M. y Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: a continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 178 – 206.
- Cometta, A. (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica? *Fundamentos en Humanidades*, 2(3), 56 – 76.
- Craig, G. (2001). *Desarrollo psicológico*. Pearson.
- Deltar, G., Sroufé, L. and Cooper, R. (2000). *Child development. Its natural and course*. McGraw Hill.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*.
<http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Doyle, W (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159-199.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical Knowledge*. Croom Helm.
- Elizalde, L. (2002). *El pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la historia* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].

- Einarsdóttir, J. (2003). The role of preschools and preschool teachers: Icelandic preschool educators' discourses. *Early Years*, 23(2), 103 – 117.
- Fabes, Gaertner and Popp (2006). Getting along with others: social competence in early childhood. En K. McCarney and D. Phillips (Eds.). *Handbook of early childhood development*. Singapur: Publishing.
- Feldman, R. (2008). *Desarrollo de la infancia*. México: Pearson.
- Fernández, K., Gutiérrez, I., Gómez, M., Jaramillo, L. y Orozco, M. (2004). El pensamiento matemático informal de niños en edad preescolar. Creencias y prácticas de docentes de Barranquilla (Colombia). *Zona Próxima* (5), 42 – 72.
- Figueroa, A. (2000). Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores. En Rueda, M. y Díaz Barriga, F. (Eds.). *Evaluación de la docencia*. Paidós.
- Fishbein, M. and Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Francis, S. (2005). El conocimiento pedagógico del conocimiento como categoría de estudio de la formación docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1 – 18.
- Froebel, F. (1967). *Friedrich Froebel. A selection from his writings*. Cambridge at the University Press.
- García, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: Implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docente. *Revista de*

la Educación Superior, (127).

http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/rep sup/127/02d.html

Goldrine, T. (2000). Teorías implícitas en la formación de asesores para apoyar el proceso de cambio en la escuela [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].

Gómez, L. (2005). Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(2), 35 – 88.

Gómez, R. (2008). Las creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México].

Gómez – Morín, L. Los docentes, actores indispensables en la construcción de nuestra escuela Pública. Consultado el 06 de octubre de 2007.

<http://www.eeducador.com/programa/documenta/documentos/84492/informacion/docentes.pdf>

Goldschmied, E. (2005). *Educar en la escuela infantil*. Octaedro.

Granda, J. y Canto, A. (1996). El conocimiento práctico de maestros especialistas en Educación Física: un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0).

<http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edfísica.htm>

Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1 – 12.

- Hashimah, M. Nor, H., Yahys, C., Muhammad, Z. y Norlilda, A. (2009). Preschool teachers' instruction: Is it innovative and creative? *The international Journal of Learning*. 16(10), 653 – 666.
- Hativa, N., Barak, R. and Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education*, (72), 699 – 729.
- Hernández, A. (2007). Opinión de las profesoras respecto de la importancia de la educación preescolar para la promoción del desarrollo infantil [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Jackson, Ph. (1996). Opiniones de los profesores. En Jackson, Ph. (comp). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, (233), 105 - 122.
- Jones, M. y Eick, C. (2007). Implementing Inquiry kit curriculum: obstacles, adaptation, and practical knowledge development in two middle school science teachers. *Science teacher education*. 492 – 513.
- Kallery, M. y Psillos, D. (2001). Pre-school teachers' content knowledge in science: their understanding of elementary science concepts and of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Year Education*, 9(3).

- Kane, R, Sandretto, S. and Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177 -228.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Akesson, E. y Granlund, M. (2009). The construct of social competence – How preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of Early Childhood*. 41(1), 51 - 66.
- Loo, I, Olmos, A. y Granados, A. (2003) Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Revista Enfermería IMSS*. (11), 63 – 69.
- Macchiarola, V. y Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*. (343), 353 – 380.
- Macotela, S., Flores, R. y Seda, I. (1997). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. *Revista Iberoamericana*.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/106Macotela.pdf>
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y las prácticas de enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y M. Marrero (Eds.). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Martínez, M. (2008). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico – práctico. Trillas.
- Medina, Z. (1995). La educación preescolar: de la teoría a la práctica. *Revista la tarea*. (6).

Merriam, S. (1990). *Case study research en education. A qualitative approach*. Jossey – Bass.

Monroy, M. (2000). Evaluación de la práctica educativa a través de la reflexión del pensamiento didáctico docente. En Rueda, M y Díaz Barriga, F. *Evaluación de la docencia*. Paidós.

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (2000). Declaración Mundial de Educación para Todos 1990. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.
<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, (62), 307 – 332.

Palencia, M. (2009). Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de preescolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(42), 787 – 811.

Peñaloza, A. (2005). Aproximación a los patrones de comportamiento y aprendizaje organizacional en el Decanato de Estudios de Postgrado de la Universidad de Santa María. *Revista de Investigación y Postgrado*, 20 (2), 63 - 122.

Petit, E. (2008). Tecnología organizacional para la construcción y sustentación de la visión corporativa: su aplicación desde la teoría de la acción. *Revista Omnia*, 14(2), 90 – 104.

Pozo, I. (2008). *La psicología cognitiva y la educación científica*.
www.if.ufrgs.br/public/ensino/N2/Pozo.HTM

- Rodrigo, J. Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Rodrigo, M. J. (1998). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo y J. Arnay (comp). *La construcción del conocimiento escolar*. Paidós.
- Rodrigo, M. (2000) Las teorías implícitas en la construcción del conocimiento social. En J. Beltrán y cols. (Eds.). *Intervención psicopedagógica y currículum escolar*. Pirámide.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En Sikula, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. Macmillan.
- Santrock, J. (2004). *Psicología del desarrollo en la infancia*. México: McGraw Hill.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2003). *Propósitos y contenidos de la educación preescolar*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de educación preescolar*. México: Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. Programas de Escuelas de Calidad. Consultado el 09 de noviembre de 2013. básica.sep.gob.mx/pec/start.php?act=Objetivos

- Silva, J. (2005). Regulación emocional y psicopatología: el modelo de vulnerabilidad/resiliencia. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 43(3), 201-209.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4 –14.
- Shulman, (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios públicos*, 83, 163 – 196.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Theriot, S. and Tice, K. (2009). Teachers' knowledge development and change: Untangling belief and practice. *Academic Research Library*, 48(1), 65 – 75.
- Thompson and Lagattuta (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. En K. McCarney and D. Phillips (Eds.). *Handbook of early childhood development*. Publishing.
- Torres, S. (1996). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En Jackson, Ph. (Comp.). *La vida en las aulas*. Morata.
- Velázquez, M. (2000). *El pensamiento didáctico del docente de primaria en relación a la comprensión lectora: Estudio de casos* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Vila, I. (1999). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (22), 41 – 60.
- Woolfolk (1999). *Psicología educativa*. Prentice Hall.

Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods*. New Delhi: Sage Publications.

Zingler, E. And Stevenson, M. (1993). *Children in a Changing World*. Brooks/Cole Publishing Company.

ANEXO 1

Entrevista semiestructurada

Edad:

Años de servicio en el nivel preescolar:

Años de servicio en otros niveles educativos:

Estudios profesionales:

Cursos en los dos últimos años:

No. de alumnos en su grupo:

Grado que atiende:

Trabaja en otro turno en el mismo nivel educativo o en otro:

1. ¿Por qué cree que es importante la educación preescolar?
2. ¿Conoce el programa de educación preescolar?
3. Tengo entendido que en el programa de educación preescolar hay un área del desarrollo personal y social, ¿en qué consiste?
4. ¿Considera importante promover el desarrollo personal y social? ¿Por qué?
5. ¿Qué aspectos de esta área promueve?
6. ¿Qué hace para promover estos aspectos?
7. Además de estos aspectos que mencionó ¿hay algún otro que crea se deba promover?
8. ¿Cómo lo promueve?
9. ¿En qué consiste la identidad personal y autonomía?
10. ¿Cómo promueve estos aspectos?
11. ¿En qué consisten las relaciones interpersonales?
12. ¿Cómo las promueve?
13. ¿Se le han presentado dificultades para fomentar el desarrollo personal y social en los niños?
14. Si la respuesta es sí ¿Qué dificultades se le han presentado?
15. ¿Algún otro comentario que desee realizar?

Anexo 2

Tabla 1

Modificaciones realizadas al método a partir de la prueba de las estrategias, técnicas y materiales para la recolección de datos

Método propuesto	Modificaciones al método
<p>Participantes</p> <p>La investigación se llevaría a cabo con seis educadoras de jardines de niños públicos de la Ciudad de México.</p>	<p>Participantes</p> <p>Debido a que se ocupó tiempo en realizar la prueba de las estrategias, técnicas y materiales para la recolección de datos, en el proceso de autorización para el ingreso a los jardines de niños públicos y no es tan sencillo que las educadoras quieran participar en la investigación, por el tiempo que requiere y porque no les gusta ser grabadas, sólo se trabajó con tres educadoras: 1 de primero, 1 de segundo y 1 de tercero.</p>
<p>Estrategias, técnicas y materiales para la recolección de datos.</p> <p>Escritos de las educadoras con relación a lo que pensaron durante la planeación con relación del campo formativo de desarrollo personal y social (Gómez, 2008), para identificar las teorías expuestas de la acción (creencias y el conocimiento pedagógico del contenido) de las educadoras con relación del desarrollo personal y social en los niños preescolares.</p> <p>Planeación de las educadoras: Con el objetivo de identificar las teorías expuestas de la acción de las educadoras respecto del desarrollo personal y social en los niños preescolares y la forma de promoverlo y su relación con las teorías en uso (lo que hacen y cómo lo explican).</p> <p>Estimulación del recuerdo (Clark y Peterson, 1986): con el objetivo de identificar las teorías en uso de las educadoras. Esta estrategia es utilizada para indagar las explicaciones que los participantes dan a su actuar en determinadas situaciones, qué los llevó a comportarse de esta manera y las consecuencias de este comportamiento.</p> <p>Entrevista semiestructurada con el objetivo de identificar las teorías expuestas de la acción (creencias y el conocimiento pedagógico del contenido) de las educadoras respecto de la promoción del desarrollo personal y social en los niños preescolares.</p> <p>Procedimiento</p> <p>La presente investigación se llevará a cabo en tres fases; un aspecto que será constante durante las tres será la utilización de un diario de campo en el cual se anotarán observaciones, comentarios sobre los momentos filmados, sucesos importantes, información que se obtenga a través de pláticas informales con personas que están inmersas en la institución escolar y que serán retomadas para complementar el posterior análisis de los resultados.</p> <p>Se solicitará un espacio en el cual se puedan llevar a cabo la entrevista semiestructurada y la estimulación del recuerdo sin interrupciones. En todo momento de la investigación se asegurará el buen funcionamiento técnico de la cámara de video y de la computadora.</p> <p>La investigadora ingresará al contexto escolar durante tres semanas antes de iniciar a grabar con el objetivo de que los niños y el personal se vayan familiarizando con ella. Cabe</p>	<p>Estrategias, técnicas y materiales para la recolección de datos.</p> <p>Se utilizaron las estrategias, técnicas y materiales para la recolección de datos planteados desde un primer momento, con algunas modificaciones.</p> <p>Procedimiento</p> <p>Debido a que el ciclo escolar ya estaba muy avanzado y por el tiempo que requiere el procedimiento planteado, sólo se llevaron a cabo dos fases con cada educadora</p> <p>La utilización del diario de campo en el cual se anotaron observaciones, comentarios sobre los momentos filmados, sucesos importantes, información que se obtiene a través de pláticas informales con personas que están inmersas en la institución escolar y que serán retomadas para complementar el análisis de los resultados, es un elemento planteado en un inicio y que sí se llevó a cabo.</p> <p>La solicitud de un espacio en el cual llevar a cabo la entrevista semiestructurada y la estimulación del recuerdo sin interrupciones es algo que no se pudo realizar, ya que se llevó a cabo en el salón de la educadora, mientras realizaba alguna otra actividad y constantemente entraron a preguntar algo o a darle instrucciones, por ello, el lugar que se asignó estuvo bien, ya que la investigadora se adaptó a las condiciones de la institución y a las actividades de las educadoras.</p> <p>Sin embargo, la directora sólo permitió el ingreso de media a una hora durante tres días (lunes, miércoles y viernes) con</p>

destacar que no se trabajará con las seis educadoras simultáneamente, pero con cada una se llevará a cabo el mismo procedimiento.

Al ingresar al salón de las educadoras participantes se presentará la investigadora con los niños, diciendo su nombre y mencionando que los acompañará durante algunos días para ver lo que hacen en su salón y aprender de ellos, y que serán filmados con una cámara de video que será mostrada, asimismo se les preguntará si tienen alguna duda, mismas que serán resueltas.

Los días en los que se grabe en las tres fases serán en los cuales se va a aplicar el plan realizado, del que se va a tener copias y del que se solicitó a las educadoras escribieran lo que pensaron durante su elaboración.

Platicando con educadoras y de acuerdo con la entrevista realizada se menciona que el desarrollo personal y social se integra con los otros campos formativos, por ello para llevar a cabo la estimulación del recuerdo en las tres fases se grabará durante tres días la jornada de trabajo de las educadoras con los niños.

Para hacer la grabación, la investigadora se colocará en un lugar en el cual no interfiera en la dinámica de trabajo de los alumnos y de la educadora.

En las tres fases, al término de cada día de grabación se realizará la selección de las escenas para llevar a cabo la estimulación del recuerdo al final de la jornada del día siguiente. Para la selección de las escenas la investigadora se basará en los aspectos mencionados en el PEP 2004 con relación al desarrollo personal y social; el cual se organiza en *identidad personal y autonomía y relaciones interpersonales, es decir, se seleccionarán las escenas en las cuales la educadora promueva: el reconocimiento de las cualidades y capacidades de los niños y las de sus compañeros, el reconocimiento de las necesidades, puntos de vista y sentimientos de sí mismos y de los otros, la comprensión de reglas y convenciones externas que regulan la conducta de los niños a través de la equidad y el respeto, adquisición de la autonomía, aceptación de sus compañeros como son, el aprendizaje acerca de la importancia de la amistad y la comprensión del valor de la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.*

Fase 1.

La primera fase se llevará a cabo al inicio del ciclo escolar y la duración del trabajo con cada educadora será de cinco días. La investigadora se pondrá de acuerdo con las educadoras para solicitarles que escriban que pensaron durante la realización de la planeación mensual con relación al desarrollo personal y social, estos escritos serán entregados a la investigadora, asimismo se fotocopiarán las planeaciones para su posterior análisis.

Al final del día dos, tres y cuatro se llevará a cabo la estimulación del recuerdo, la cual consiste en que la educadora y la investigadora observen las escenas, se detendrá la cinta para realizar preguntas con el objetivo de identificar las teorías en uso, las preguntas estarán orientadas a la situación que se presenta (qué está sucediendo), a la acción que ella realizó con relación a esta situación (la intención de su acción) y a la consecuencia de la acción (alcanzó o no sus objetivos y problemas o eventos que se presentaron).

En el quinto día se realizará la entrevista semiestructurada, se decidió realizar en primer momento las videograbaciones

cada educadora, para no interrumpir las actividades a realizar, por ello sólo se ingresó tres días antes al jardín de niños y sólo por media o una hora por día.

Esto es un aspecto que sí se realizó de acuerdo con lo planeado.

Aspecto que sí se llevó a cabo de acuerdo con lo planeado.

Esto sí se realizó de acuerdo con lo planeado.

Esto sí se llevó a cabo de acuerdo con lo planeado.

La selección de escenas sí se llevó a cabo al final de cada día de trabajo, pero no se presentaron al día siguiente, sino que se reunieron para presentarlas en un solo día, ya que las educadoras mencionaron que no podían quedarse tres días al final del día, debido a que tienen otras actividades, como ir por sus hijos, cursos o citas con el médico.

Fase 1.

La primera fase no se pudo llevar a cabo al inicio del ciclo escolar por cuestiones de acceso a las instituciones preescolares y por la prueba de las estrategias, técnicas y materiales para la recolección de los datos que se llevó a cabo, por lo tanto, se hizo aproximadamente a la mitad del ciclo escolar y la duración de trabajo con cada educadora fue de cinco días.

Este paso sí se llevó a cabo de acuerdo con lo planeado

La estimulación del recuerdo se llevó a cabo en el cuarto día de trabajo al final de la jornada de trabajo, para no interferir en las actividades de la educadora, además de que estaban dispuestas a quedarse a trabajar sólo dos días para llevar a cabo la estimulación del recuerdo y la entrevista semiestructurada.

debido a que si se realiza la entrevista semiestructurada se puede predisponer a las educadoras; asimismo, permite que se vayan familiarizando con la investigadora, lo que llevará a mayor confianza al responder las preguntas que se le realicen.

Fase 2

La segunda fase se llevará a cabo a la mitad del ciclo escolar, es decir, aproximadamente en enero. La investigadora ingresará al contexto escolar durante tres semanas antes de iniciar la grabación, para que vuelva a familiarizarse con las personas inmersas en la institución.

Se solicitará por segunda ocasión a las educadoras que escriban qué pensaron durante la realización de la planeación mensual con relación al desarrollo personal y social, estos escritos serán entregados a la investigadora, asimismo se fotocopiarán las planeaciones para su posterior análisis. Se videograbará durante tres días la jornada, al final de cada día de trabajo de las educadoras con sus alumnos se realizará la selección de las escenas para presentarlas al día siguiente, es decir, en el primer día se seleccionarán las escenas que se presentarán en el segundo día. En el segundo día se seleccionarán las escenas a presentarse el tercer día; y en el tercer día se seleccionarán las escenas que se presentarán en el cuarto día. Al final de cada sesión se hará la estimulación del recuerdo, con el objetivo de identificar las teorías en uso, las preguntas estarán orientadas a lo que está sucediendo en la escena, la intención de su acción y a si alcanzó o no sus objetivos y problemas o eventos que se presentaron.

Fase 3.

Se solicitará por tercera y última vez a las educadoras que escriban qué pensaron durante la realización de la planeación mensual con relación al desarrollo personal y social, estos escritos serán entregados a la investigadora, asimismo se fotocopiarán las planeaciones para su análisis. Se videograbará durante tres días la jornada, al final de cada día de trabajo se realizará la selección de las escenas para llevar a cabo la estimulación del recuerdo el día siguiente, con el objetivo de identificar las teorías en uso, las preguntas estarán orientadas a lo que está sucediendo en la escena, la intención de su acción y a si alcanzó o no sus objetivos y problemas o eventos que se presentaron.

Los días en que se grabe serán en los cuales se va a aplicar el plan realizado, el cual se fotocopiará, mismo que se solicitó a las educadoras que escribieran lo que pensaron durante su elaboración.

Se grabarán la entrevista semiestructurada y las entrevistas de la estimulación del recuerdo, para posteriormente transcribirlas en su totalidad con el objetivo de realizar el análisis de los datos.

La entrevista semiestructurada sí se realizó el quinto día de trabajo al final de la jornada de trabajo de la educadora, para no interferir en sus actividades.

Fase 2

La segunda fase se llevó a cabo aproximadamente en abril del año 2011. La investigadora ingresó media hora o una hora aproximadamente, dos días antes de empezar a grabar para volver a familiarizarse con las personas inmersas en la institución.

Este paso se llevó a cabo como se planteó en un primer momento.

Se videograbó la jornada completa, al final de cada día de trabajo se realizó la selección de las escenas para presentarlas el cuarto día de trabajo con las educadoras al final de la jornada.

Fase 3

No se llevó a cabo por las razones ya mencionadas.

Aspecto que sí se llevó a cabo de acuerdo con lo planeado.

ANEXO 3

Tabla 2

Categorías para identificar las teorías expuestas de la acción y las teorías en uso y fuentes de las que se obtuvieron

Categoría	Teorías expuestas: Fuentes	Teorías en uso: Fuentes
Autonomía	Entrevista Planeaciones Literatura	Estimulación del recuerdo Literatura
Identidad personal	Entrevista Planeaciones Literatura	Estimulación del recuerdo Literatura
Autocontrol	Entrevista Planeaciones Literatura	Estimulación del recuerdo Literatura
Relaciones interpersonales	Entrevista Escritos de la educadora Planeaciones Literatura	Estimulación del recuerdo Literatura

*Categorías mencionadas por la educadora.