



**Universidad Virtual**  
**Escuela de Graduados en Educación**

**La práctica docente como trabajo de conocimiento en la  
formación de profesores**

**Tesis que para obtener el grado de:**  
**Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo**

presenta:

**Ana María de Jesús Jaimes Martínez**

Asesora tutora:

**Mtra. Irma Nydia Lagunas Beltrán**

Asesor titular:

**Dr. Manuel Flores Fahara**

**Toluca, México**

**Octubre de 2010**

## Dedicatorias

- *A Dios:* Porque su divina y maravillosa presencia me acompaña durante todos los momentos de mi vida.
- *A mi Esposo:* Por compartir la vida, por el apoyo, paciencia, tolerancia y amor, que siempre manifiesta. Porque sin su respaldo nunca podría cristalizar en realidades, los sueños de superación que me motivan.
- *A mis Hijos:* *Angie*, por el respaldo, confianza, impulso y paciencia. *Anita y Miguel*, por compartir cada momento de éxito y fracaso, de tristeza y felicidad; a los tres, por el abandono y la desatención durante los semestres del trayecto, pero sobre todo por ser el motor que dinamiza mi vida.
- *A mi Mamá:* Por la vida, por haberme formado con el coraje y la decisión para enfrentar sus circunstancias. Por el amor incondicional y el respaldo en todo momento.
- *A Efra, July, Nanú, Ari y Bere:* Por el amor fraternal y el apoyo constante, por entender el aislamiento y huida en los momentos de convivencia y por enseñarme que la familia es lo primero.
- *A Rafa:* Por todo el apoyo técnico, el empeño y la prontitud para remediar lo que la tecnología hacía desatinar. Gracias por la disposición inmediata.
- *A Paty, Marivel y Gema:* Por darle un significado especial a la amistad, y ante el encuentro pedagógico de nuestros ideales, ser generadoras de conocimiento en mi vida.

## Agradecimientos

- *Al Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey*, por la gran oportunidad que me brindó al desplegar un nuevo panorama de superación profesional, pero sobre todo aprender a aprender a través de la virtualidad, generar espacios de trabajo, convivencia y conocimiento.
- *A los Doctores Asesores y Maestros Tutores* que en el desarrollo de la Maestría, aportaron sus múltiples conocimientos y sugerencias para enriquecer el trayecto formativo de la misma.
- *Al Dr. Manuel Flores Fahara*, porque con su amplia sapiencia y erudición, despertó la inclinación por el Tema de Estudio, con sus propuestas, sugerencias y acompañamiento, aportó un gran apoyo al desarrollo del trabajo.
- *A los Directivos la Escuela Normal No. 3 de Toluca: Profra. Sara Graciela Mejía Peñaloza, Directora; Profra. Josefina Reyes Pedraza, Subdirectora Académica; Profr. Edmundo Darío Soteno Tahuilán, Subdirector Administrativo;* por las facilidades brindadas, el respaldo y apoyo para la realización de la investigación.
- *A las Profesoras: Patricia del Pilar Rosales Estrada, Marivel Sánchez Pichardo, Rocío Pichardo Farfán y Leonor Gema Hernández García*, por el apoyo brindado para incursionar en el santuario personal de su aula y compartir los momentos de intimidad de su ejercicio profesional. Gracias por la oportunidad de superación que sin su apoyo no se hubiese logrado consolidar.

# La práctica docente como trabajo de conocimiento en la formación de profesores

## Resumen

La presente investigación se llevó a cabo en una escuela normal de la ciudad de Toluca, contempla como problema de estudio, la respuesta a los cuestionamientos: ¿De qué manera se puede caracterizar la práctica docente como trabajo de conocimiento? ¿Cuáles son las formas que adquiere el trabajo de conocimiento de los profesores?, ¿Cómo se intercambia el conocimiento de manera colaborativa? Surge a partir del proyecto: *Las dimensiones de la nueva práctica docente en la era del conocimiento y la información*, con la finalidad de reconocer que la práctica docente no se limita al trabajo del profesor en el aula, sino que la intervención de los mismos implica múltiples factores que la determinan. Por tanto, la investigación se aboca a desarrollar el estudio de la dimensión: *los profesores como trabajadores de conocimiento*; los objetivos refieren a identificar la práctica docente de los formadores de docentes de la escuela normal como trabajo de conocimiento, reconocer las formas de trabajo de conocimiento de las docentes del área de acercamiento a la práctica escolar y describir las maneras que adopta el trabajo colaborativo de estos profesores con relación al intercambio y uso del conocimiento. La investigación tiene un enfoque cualitativo, fue manejada a nivel micro y con estudio de caso. Por el número de participantes que se tomaron en cuenta; el estudio es descriptivo, con un carácter cualitativo y temporal, pues el tiempo de dedicación para su desarrollo fue de un semestre. Entre los hallazgos más interesantes se destaca que si hace algún tiempo las demandas educativas se centraban en el cambio de prácticas o estilos pedagógicos del docente, en la actualidad no sólo basta con la capacitación constante, hoy la sociedad exige de los docentes mayor competitividad académica para satisfacer las necesidades de formación de los estudiantes.

## Tabla de Contenidos

Dedicatorias.....	ii
Agradecimientos.....	iii
Resumen.....	iv
Tabla de Contenidos.....	v
Índice de Tablas y Figuras.....	viii
Introducción.....	1
Capítulo 1. Planteamiento del Problema.....	4
1.1. Contexto.....	4
1.2. Definición del problema.....	8
1.2.1 Descripción del diagnóstico del problema.....	8
1.2.2 Preguntas de investigación.....	10
1.3. Objetivo General.....	10
1.3.1 Objetivos específicos.....	11
1.4. Justificación.....	11
1.5. Beneficios esperados.....	16
1.6. Delimitaciones.....	16
1.7. Limitaciones del estudio.....	17
1.8. Definición de Términos.....	18
Capítulo 2. Marco Teórico.....	22
2.1. Marco Teórico.....	24
2.1.1 Implicaciones al investigar la práctica docente.....	25
2.1.2 La sociedad del conocimiento.....	26
2.1.3 ¿Quién es un trabajador del conocimiento?.....	27
2.1.4 Profesores como trabajadores del conocimiento.....	29
2.1.5 ¿Cómo se construye la profesión docente?.....	32
2.1.6 ¿Qué necesita conocer un formador de docentes?.....	35
2.1.7 El liderazgo docente.....	37
2.1.8 Relaciones e interacciones.....	38
2.2. Teorías del aprendizaje que sustentan la labor docente.....	40

2.2.1 Conductismo.....	41
2.2.2 Teoría socio-cognitiva.....	42
2.2.3. Constructivismo.....	44
2.2.4 Teoría sociocultural.....	45
2.2.5. Inteligencias Múltiples.....	47
2.2.6 Teorías del procesamiento de la información.....	49
Capítulo 3. Metodología.....	52
3.1 Descripción del enfoque de investigación.....	52
3.2 Selección de la muestra.....	53
3.3 Instrumentos y Técnicas de investigación.....	55
3.4 Cronograma de acciones.....	59
3.5. Procedimientos.....	60
Capítulo 4. Análisis de Resultados.....	62
4.1. Análisis de datos.....	62
4.2. La práctica docente.....	64
4.2.1 Actitud ante la investigación.....	66
4.2.2 Experiencia profesional.....	67
4.2.3 Características de una práctica docente como trabajo de conocimiento.....	69
4.3. Un trabajador del conocimiento.....	70
4.3.1 Como se intercambia el conocimiento entre profesores.....	72
4.3.2 Como se genera, se transforma y se construye la profesión docente.....	75
4.3.3 Un trabajo de conocimiento con sentido ético.....	80
4.4. Relación dialógica con el conocimiento.....	83
4.4.1 El liderazgo docente en la era del conocimiento.....	85
4.4.2 Las escuelas como organizaciones de conocimiento.....	87
4.5 Validación de la investigación.....	90
Capítulo 5. Discusión de Resultados.....	92
5.1. Sobre la pregunta de investigación.....	92
5.2. Sobre los objetivos de la investigación.....	94

5.3. Alcances y limitaciones.....	97
5.4. Conclusiones.....	98
5.5. Recomendaciones.....	100
Referencias.....	103
Apéndice A Entrevista 1.....	108
Apéndice B Entrevista 2.....	115
Apéndice C Entrevista 3.....	121
Apéndice D Entrevista 4.....	127
Apéndice E Observación 1.....	134
Apéndice F Observación 2.....	137
Apéndice G Observación 3.....	141
Apéndice H Observación 4.....	144
Apéndice I Currículum vitae.....	145

## Índice de Tablas

Tabla 1. Nivel de competencia lograda en 2003 (sexto semestre) .....	13
Tabla 2 Nivel de competencia lograda en 2005 (sexto semestre).....	14
Tabla 3 Nivel de competencia lograda en 2006 (sexto semestre).....	14
Tabla 4 Nivel de competencia lograda en 2007 (sexto semestre).....	14
Tabla 5 Nivel de competencia lograda en 2008 (sexto semestre) .....	14
Tabla 6 Nivel de competencia lograda en 2009 (sexto semestre).....	14
Tabla 7 Nivel de competencia lograda en 2003 (octavo semestre).....	15
Tabla 8 Trabajo de campo .....	59
Tabla 9 Sistematización de la información .....	60
Tabla 10 Resultados .....	60

## Índice de Figuras

Figura 1. Indicador 20 Instrumento de evaluación de la calidad educativa 5.0 .....	23
Figura 2 Organización de la academia de Acercamiento a la práctica escolar .....	54
Figura 3 Organización de categorías y subcategorías .....	63
Figura 4 Reunión de acercamiento a la práctica (cuarto semestre) .....	67
Figura 5 Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar .....	75
Figura 6 Expresión gráfica de una relación dialógica .....	84
Figura 7 Participación en academias estatales de la Licenciatura en Educación Preescolar .....	87



## **Introducción**

La presente tesis surge como producto del análisis y reflexión de los contenidos abordados en los cursos no sólo de proyecto I y II que directamente propiciaron la elaboración de la misma, sino de todas las asignaturas que forman parte del currículum de la Maestría en Educación con acentuación en desarrollo cognitivo, de la Universidad Virtual, perteneciente a la Escuela de Graduados del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey.

La investigación se realizó en una escuela normal de la ciudad de Toluca, con gran tradición en la formación de licenciados en Educación Preescolar. La institución es una escuela pública oficial, con 51 años de fundada. Su organización e infraestructura son adecuadas y pertinentes para la formación de docentes. Esta licenciatura tiene como modelo educativo, el Plan de Estudios 1999 basado en una formación en competencias.

En el proceso de elaboración del presente documento, se plasman los resultados obtenidos al investigar de qué manera se puede caracterizar la práctica docente de los formadores de docentes de dicha escuela normal, como trabajo de conocimiento. De este planteamiento se desprenden aspectos tales como: las características que adopta la práctica docente como trabajo de conocimiento, las formas que adquiere un trabajo de conocimiento y la manera en que se da el intercambio de conocimiento entre profesores.

Para su construcción, se planteó como objetivo general: Identificar la práctica docente de profesores formadores de docentes como trabajo de conocimiento, con el propósito de precisar la intención de la investigación.

En virtud de que la temporalidad para su desarrollo fue muy breve, la muestra seleccionada se determinó para poder concluir el trabajo de campo en tiempo y forma, por lo que se eligió de la academia de Acercamiento a la práctica, a cuatro docentes, uno

de cada grado de los que integran la Licenciatura en Educación Preescolar, para tener un panorama general de la práctica docente de los profesores en la escuela normal.

Si bien indagar en la práctica docente, supone penetrar en un mundo escasamente analizado, caracterizar lo que sucede en el aula y cómo se produce la intervención de los profesores, como trabajo de conocimiento, permitió explorar las situaciones de aprendizaje a partir de las cuales se genera, transforma y construye la profesión docente.

Otro aspecto interesante de investigar, fue la conceptualización de la sociedad del conocimiento y de la sociedad de la información y comunicación. A partir de precisar las características de cada una, se identificó quién es un trabajador del conocimiento y cómo a través de su acción, se genera el aprendizaje; el involucrarse en tales aspectos, representó incursionar en un espacio fascinante por los procesos que intervienen en el mismo: la enseñanza y el aprendizaje en correspondencia con la relación entre docente – estudiantes y como mediación el conocimiento.

La tesis está organizada en cinco capítulos, el primero refiere al contexto, el planteamiento del problema, los objetivos, justificación, delimitaciones, limitaciones y definición de términos. El segundo capítulo, rescata los fundamentos teóricos recopilados de distintas fuentes, éstas se relacionan con el estudio de las nuevas competencias docentes y de cómo la intervención de un profesor se encuentra inmersa e inherente a esa velocidad de producción del conocimiento.

El tercer capítulo, aborda la metodología que posibilitó la consolidación del tema de estudio. Se describe el por qué de la opción de una metodología cualitativa de tipo etnográfica, que permitió describir a detalle los ambientes, interacciones y situaciones de los procesos áulicos de los profesores, así como del trabajo colaborativo que desarrollan. Para llevar a cabo este proceso de la mejor manera, se necesitó determinar las técnicas e instrumentos para recopilar la evidencia empírica; se describió también la técnica de análisis de contenido.

En este espacio se insertó además un cronograma que permitió el establecimiento de relaciones entre acciones y a la vez jerarquizar y organizar las etapas de acuerdo al tiempo establecido. Finalmente se describieron los procedimientos para llevar a cabo la investigación.

En el cuarto capítulo, se presenta la manera cómo se realizó el análisis de los datos obtenidos y la generación de las categorías a partir de los hallazgos en las observaciones y las respuestas de las entrevistas; se realiza posteriormente la descripción de cada categoría y los resultados evidenciados, permiten dar cuenta del trabajo que se desarrolla en el área de acercamiento a la práctica en la escuela normal.

El capítulo cinco, describe la confrontación del análisis de los resultados explicitados en el capítulo anterior, con el problema de investigación y los objetivos del estudio, por tanto se muestra la coherencia entre los fundamentos teóricos, los hallazgos de la investigación y los objetivos planteados; se describen también los alcances y limitaciones en el proceso de la investigación, se incluyen las conclusiones a las que se llegó y las recomendaciones emanadas de los resultados para establecer acciones de mejora pertinentes para superar la calidad de la formación de los estudiantes de la escuela normal.

Se considera importante reconocer que éste no es un producto acabado, por lo tanto está sujeto a las observaciones y recomendaciones de quienes accedan a su contenido. También se señala que el proceso de construcción no fue sencillo, la complejidad de su realización incluyó desaciertos y dificultades, pero gracias al acompañamiento y asesoría pertinente del asesor y lectores, se pudo concretar.

Finalmente es necesario señalar que en él se encuentran las experiencias de vida de formadoras de docentes que realizan una labor interesante y comprometida, que se reconoce como un trabajo de conocimiento.

# CAPÍTULO 1

## Planteamiento del problema

En este primer apartado de la investigación, se expone la manera como se llegó a determinar la pregunta de investigación, proceso complejo no por falta de escasos de fenómenos que estudiar, sino por la gran variedad de situaciones dignas de analizar que se presentan en una institución educativa.

Los aspectos que se incluyen en este primer capítulo son: el contexto, la definición del problema, las preguntas de investigación, objetivos de la investigación, justificación, beneficios esperados, para finalmente concluir con delimitación y limitaciones de la investigación.

### *1.1 Contexto*

La Institución educativa en donde se realiza la presente investigación, es una Escuela Normal formadora de docentes con una tradición importante en el Estado de México. Desde el día 2 de febrero de 1959 inicia formalmente los cursos como escuela anexa a la Normal de Señoritas al ofrecer la carrera de Educadora. En diciembre de 1969, inaugura el edificio que actualmente ocupa. Brinda la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Educación Artística, además de la Maestría en Educación Preescolar, asimismo alberga a una Escuela Preparatoria y un Jardín de Niños, los cuales ostentan el título de anexos de la institución. No obstante todos estos servicios, tradicionalmente se le reconoce en la ciudad de Toluca como la Normal de Educadoras.

La escuela se ubica en un ambiente urbano, cuenta con todos los servicios públicos, cercanas a ella existen escuelas secundarias y preparatorias, lo que hace a la zona eminentemente escolar. Las calles son muy transitadas, sobre todo a la hora de

entrada y salida de las instituciones, pues en horarios que no coinciden con lo anterior, se vuelven solitarias.

A la institución acuden en su mayoría estudiantes del sexo femenino, curiosamente en la Licenciatura en Educación Preescolar, hasta el ciclo escolar (2008-2009) egresó el primer varón, y en el siguiente ciclo, nuevamente fue aceptado el segundo. El nivel socioeconómico de los estudiantes es medio y algunos necesitan trabajar en el turno vespertino para apoyar el ingreso familiar. En su mayoría son oriundos de la capital del estado, aunque existen alumnas de poblaciones aledañas y algunas de otras entidades de la república, dando como resultado una comunidad estudiantil pluricultural.

A partir de 1999 la Licenciatura en Educación Preescolar, se incorpora al proceso de Reforma a la Educación Normal en el que se pone en marcha el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, que comprende básicamente, cuatro grandes líneas: a) la transformación curricular, a través de la elaboración de nuevos planes y programas de estudio, b) la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente, c) la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico y d) la canalización de recursos para el mejoramiento de la planta física y del equipamiento de los planteles educativos.

De las líneas antes mencionadas, las que se enfatizan por su relevancia en el cambio educativo, son las de la transformación curricular y la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente, porque el propósito fundamental del Plan de Estudios vigente, es fortalecer el nivel académico de las escuelas normales, con el fin de que los alumnos egresados de estas instituciones, cuenten con el perfil adecuado, acorde a las demandas del mundo actual.

Es necesario reflexionar que ante cualquier implementación curricular, existe

desacuerdo, molestia y aún más, genera resistencia en su aplicación, como lo explica House (1974, citado por Fullan 1997) con frecuencia, los costos personales por intentar innovaciones son altos... y rara vez se cuenta con una indicación de que las innovaciones son dignas de la inversión. Las innovaciones son actos de fe. Requieren que se crea que, a la larga, serán fructíferas y ameritan la inversión personal, sin la esperanza de un beneficio inmediato en ocasiones. Los costos también son altos. La cantidad de energía y de tiempo que se requiere para aprender nuevas aptitudes o funciones asociadas con la innovación, es un indicador muy útil de la magnitud de la resistencia (p. 40)

Para evitar lo anterior, en el año referido: 1999, la entonces Dirección de Normatividad de la SEP, cuidó de manera adecuada la implementación de la reforma a través de cursos, seminarios, diplomados y diversos tipos de actualización en donde los docentes se involucraron poco a poco en el conocimiento del enfoque del plan de estudios y de los programas de asignaturas. Pero así como se otorga el recurso, se exige la rendición de cuentas; las preguntas obligadas son entonces: ¿Cuáles han sido los beneficios de la formación de los alumnos en las Escuela Normales? ¿Realmente la formación ha impactado en el ejercicio profesional de los egresados? ¿A diez años de haberse iniciado la reforma efectivamente los docentes logran el desarrollo de competencias consolidando el perfil de egreso de sus alumnos?

Para arribar al cambio se requiere de un estilo de enseñanza distinto, y algunos profesores de la escuela normal, formados en su mayoría con planes de estudio diferentes, se oponen y resisten a la transformación de la práctica docente, tal vez porque con su experiencia, tienen el dominio de los contenidos, pero una formación en competencias requiere de otro tipo de prácticas educativas, sobre todo se olvida la rapidez con la que hoy en día se vive la generación del conocimiento. De acuerdo con Marcelo (2002)

Nuestros alumnos disponen hoy en día de muchas más fuentes de información que lo que ocurría no hace ni diez años. Fuentes de información que, aportadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, están haciendo necesario un replanteo de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan: los profesores y profesoras. (Marcelo, 2002, pág. 2)

Entre otras dificultades que se han presentado en la escuela normal a lo largo de la vigencia del Plan de Estudios se encuentran:

- La movilidad laboral que provoca la falta de continuidad de actualización de los docentes.
- La falta de conocimiento en el enfoque de una formación en competencias
- La dificultad para plantear situaciones de aprendizaje en las distintas asignaturas que garanticen la construcción de aprendizajes significativos.
- Limitantes para realizar un trabajo colaborativo que articule efectivamente los contenidos y que paralelamente atienda el desarrollo de los rasgos del perfil de egreso.
- El uso de las TIC como herramientas didácticas y subutilización de los servicios que ofrece la institución.

Estos entre otras más que serían motivos de un trabajo más extenso pero que se vislumbran como ejes importantes de análisis.

La misión de la Escuela Normal No. 3 de Toluca es: *Formar profesionales para ejercer la docencia en el nivel preescolar y en el campo de la educación artística basado en competencias que respondan al perfil de egreso del nuevo maestro y al campo laboral de los docentes en servicio a través de un trabajo ético y profesional que les permita atender los cambios educativos así como las necesidades y demandas sociales.*

Su Visión: *Formar profesionales para ejercer la docencia en el nivel preescolar y en el campo de la educación artística basado en competencias que respondan al perfil de egreso del nuevo maestro y al campo laboral de los docentes en servicio a través de un trabajo ético y profesional que les permita atender los cambios educativos así como las necesidades y demandas sociales.*

De ahí que el interés por desarrollar la investigación en esta institución, haya pretendido detectar cómo se viven las prácticas educativas en la escuela normal, de qué manera se promueve el aprendizaje, y cómo se desarrolla el trabajo colaborativo entre los profesores, por lo que se rescatará la evidencia empírica de esta práctica docente, investigarla, documentarla y sistematizarla, para que a través de la misma se advierta la realidad escolar y el reconocimiento a la labor de los docentes en su trabajo cotidiano.

## *1.2 Definición del Problema*

En un nuevo siglo, en un espacio globalizado en donde las fronteras y límites de la generación del conocimiento se dan tan intempestivamente, los cambios sociales y económicos como el crecimiento y la distribución de la población, la extensión de la pobreza y la desigualdad social, hacen necesario repensar en una educación que permita vislumbrar nuevos derroteros.

En este contexto, de acuerdo con lo manifestado con Basabe (2010) en el Panel Educar en la sociedad del conocimiento, algunas prácticas educativas en lugar de adecuarse a los momentos actuales, pareciera ser que se han quedado ancladas en enfoques añejos porque es “más fácil la enseñanza enciclopédica, de ahí que haya maestros desfasados temporalmente: maestros con características del siglo XIX, con conocimientos del siglo XX, para jóvenes del siglo XXI”, enunciado que manifiesta de manera pertinente el que en ocasiones no coincidan la manera de abordar los contenidos de las asignaturas con el enfoque del Plan de Estudios.

### *1.2.1 Descripción del diagnóstico del problema*

Una de las grandes preocupaciones de la Escuela Normal, es la de los resultados obtenidos en la evaluaciones externas, pues cada año se evalúa el avance de competencias adquiridas por los estudiantes a través de pruebas estandarizadas, vistas como oportunidades para la rendición de cuentas al tiempo que permiten establecer análisis y reflexiones en torno a las áreas de oportunidad que se detectan, y a diseñar, con base en éstas programas de acciones de mejora.

La práctica de la enseñanza vive hoy una etapa de cambios, que ya no solo se remite al trabajo que el profesor realiza en el aula con un grupo de alumnos sino a otras acciones fuera del aula, el concepto de práctica o trabajo docente se ha ampliado, a la par que el papel del profesor se ha diversificado en este siglo XXI. Hablar hoy de la práctica docente implica considerar diversas dimensiones de la misma. (Flores, 2010, pág. 2)



La labor del docente implica todo un proceso de organización y resolución de problemas al realizar la planeación, al determinar la intervención y al elegir las diferentes formas de evaluar el aprendizaje en sus alumnos. Sin embargo cabe reflexionar si los docentes arriban al aprendizaje de sus estudiante con el sólo hecho de organizar estos tres momentos de la intervención educativa. Porque si fuese garantía, bastaría para lograr mejores resultados ante las evaluaciones externas Enebral Fernández (2007), refiere que el perfil deseable de los profesionales de la educación implica los siguientes criterios:

- Posee importante formación curricular.
- Maneja con soltura las TIC (tecnologías de la información y comunicación).
- Posee suficientes destrezas en el uso y generación de información.
- Es proactivo en el aprendizaje, y al respecto utiliza los medios a su alcance.
- Presenta una satisfactoria vocación profesional.
- Se considera, más que un empleado, un profesional, y es leal a su profesión.
- Desarrolla perspectiva holística y sistémica de su tarea.
- Goza de visible autonomía en su trabajo.
- Le interesa más la calidad que la cantidad.
- Contribuye a la mejora y la innovación.

Si estos aspectos mencionados por Fernández (2007), se comparan con los rasgos deseables del nuevo maestro, aspectos que conforman el perfil de egreso del Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, no dista mucho de considerar a un maestro con tales características. Sin embargo la misma connotación de rasgos deseables, hace que dicho perfil de egreso sea un ideal que en la operatividad conlleva a implementar una serie de estrategias para desarrollar al mismo tiempo que contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales propios de cada asignatura, las habilidades necesarias para poder transferirlos en el desempeño profesional.

### *1.2.2. Preguntas de Investigación*

Estos argumentos, develan la importancia de la intervención de los docentes al aplicar diversas estrategias de enseñanza. Sin embargo, existe escasa evidencia empírica de la práctica docente actual de la Escuela Normal que haya sido investigada, documentada y dada a conocer, de ahí que el planteamiento del problema sea:

- ¿De qué manera se puede caracterizar a la práctica docente como trabajo de conocimiento?

De esta pregunta se desprenden los siguientes cuestionamientos subordinados:

- ¿Cuáles son las características que adopta la práctica docente como un trabajo de conocimiento?
- ¿Cuáles son las formas que adquiere el trabajo de conocimiento de los profesores?
- ¿Cómo se intercambia el conocimiento entre profesores de manera colaborativa?

### *1.3 Objetivo General:*

Para encontrar la argumentación necesaria que pueda responder al planteamiento del problema, se pretendió alcanzar el siguiente objetivo general:

- Identificar la práctica docente de profesores formadores de docentes como trabajo de conocimiento.

#### *1.3.1 Objetivos Específicos:*

Asimismo de manera delimitada, se intentan concretizar los hallazgos a través de los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer las formas de trabajo de conocimiento de los profesores
- Describir las maneras que adopta el trabajo colaborativo de los profesores con relación al intercambio y uso de conocimiento.

#### *1.4 Justificación*

Hace algunos años, se percibía muy remoto el término de un siglo que por demás fue testigo de múltiples cambios. El principio del siglo XXI devela un acelerado estado de evolución permanente en todos los ámbitos: social, económico, político. La educación no queda al margen y a diez años de iniciado, se advierte el cambio en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, el uso de la Internet, no sólo en las aulas, sino en la vida cotidiana.

El acelerado proceso de acceso al conocimiento ha urgido y demandado cambios en la enseñanza y el aprendizaje, lo que deriva en la necesidad de implementar sesiones cada vez más diversas, más activas y menos expositivas, realizar procesos de evaluación menos tradicionalistas y establecer relaciones entre docentes y alumnos, de manera más personalizada.

La entrada de la escuela a la era del conocimiento y la información, implican la urgencia de la transformación de la educación. Ello implica crear nuevas formas de organizar el aprendizaje de los alumnos tomando en cuenta que la enseñanza de hoy supone cultivar nuevas capacidades en los alumnos tales como: desarrollar un aprendizaje cognitivo auténtico, estimular la creatividad y su pensamiento crítico, y por parte del profesor trabajar en redes y equipos, que promuevan el aprendizaje profesional continuo, la solución de problemas y el compromiso por la mejora permanente de las organizaciones. (Flores Fahara s/a)

Ante los desafíos que genera el cambio, surgen numerosas reflexiones entre las que se destacan por ejemplo, las competencias que requiere desarrollar un docente formado en el siglo XX que se desempeña en el siglo XXI, también genera inquietud

develar si los trabajadores de la educación en la escuela normal, están debidamente actualizados para poner en práctica situaciones de aprendizaje plenas de sentido y significado para los estudiantes y asumir el reto de formación de las nuevas generaciones, y aún más si el uso de recursos y herramientas didácticas mejoran el proceso de aprendizaje de los alumnos, y si lo es, de qué manera propician estrategias que incluyan estos recursos.

La presente investigación surge a partir del proyecto: *Las dimensiones de la nueva práctica docente en la era del conocimiento y la información*, que ampara siete diferentes subproyectos con la finalidad de reconocer que la labor de un profesor, no se limita a su participación en el aula, sino que la intervención de los mismos implica múltiples factores que la determinan. Las dimensiones que se reconocen en el proyecto son las siguientes:

1. La práctica docente en el aula.
2. Las condiciones de la práctica del profesor.
3. Los profesores como trabajadores de conocimiento
4. La reflexión de la práctica docente.
5. La colaboración de profesores.
6. El desarrollo personal y profesional.
7. La aplicación de innovaciones en el aula.

Estas dimensiones, constituyen una serie de aspectos que conducen a investigar y caracterizar la práctica docente, conocer cómo se viven en la realidad estos procesos en esta era del conocimiento y de rendición de cuentas. Trabajar las siete dimensiones en su totalidad, desencadenarían múltiples obstáculos en su realización, pues cada una requiere de un tratamiento especializado a partir de las categorías propias que emanen de su esencia. Por lo que fue necesario seleccionar una sola para aprovechar todas las oportunidades de indagación que surjan de su tratamiento.

Esta investigación se aboca a desarrollar el estudio de la tercera dimensión: Los profesores como trabajadores de conocimiento, el interés se origina a partir de reconocer

que en la actualidad el término “generación de conocimiento” tiene un gran uso en diferentes contextos, no sólo entre los docentes. Sin embargo, como muchos otros términos en ocasiones no se comprenden ni se apropian, pues sólo son parte de una moda que exige su uso indiscriminado sin que exista un proceso de reflexión sobre su significado.

El hablar de conocimiento, nos remite a un contexto educativo, a reconocer una enseñanza, que generalmente se otorga al docente y un aprendizaje que se concede al alumno, de acuerdo a Flores (2004)

Los hallazgos han identificado lo que en este momento se identifica como “*trabajo de conocimiento,*” un trabajo categóricamente distinto al trabajo industrial, al trabajo artesanal, o al trabajo automatizado, las tres formas de trabajo identificadas previamente. El trabajo de conocimiento es *aquel que requiere que una persona recabe, procese, modifique, y organice información para generar soluciones diferentes a problemas específicos que se presentan en un contexto dado.* (p.6)

No obstante el trabajo comprometido de los docentes, los resultados obtenidos en las evaluaciones externas en la escuela normal, no son los más alentadores, los bajos resultados observados en las pruebas estandarizadas evidencian un descenso en los promedios obtenidos en la escuela normal.

Una de estas pruebas es el Examen General de Conocimientos (EGC-LEPRE), aplicado en las escuelas normales del país desde 2003 por CENEVAL, para medir el nivel de aprovechamiento de estudiantes del primero al sexto semestres de la licenciatura en educación preescolar, a continuación se presenta un comparativo por años sobre los resultados de los que se tiene evidencia:

*Tabla 1*

*Nivel de competencia logrado por la escuela en el 2003 (sexto semestre)*

POSICIÓN RESPECTO AL MÁXIMO NACIONAL	Clave de la escuela	POBLACIÓN		NIVELES DE COMPETENCIA				PROMEDIO GLOBAL PRCENTAJE DE ACIERTOS
		No.	%	1	2	3	4	

Tabla 2

Nivel de competencia logrado por la escuela en el 2005 (sexto semestre)

POSICIÓN RESPECTO AL MÁXIMO NACIONAL	Clave de la escuela	POBLACIÓN		NIVELES DE COMPETENCIA				PROMEDIO GLOBAL PRCENTAJE DE ACIERTOS
		No.	%	1	2	3	4	
53	MEXEN0034	62	12.60	% 11.29	% 35.48	% 40.32	% 12.90	60.69

Tabla 3

Nivel de competencia logrado por la escuela en el 2006 (sexto semestre)

POSICIÓN RESPECTO AL MÁXIMO NACIONAL	Clave de la escuela	POBLACIÓN		NIVELES DE COMPETENCIA				PROMEDIO GLOBAL PRCENTAJE DE ACIERTOS
		No.	%	1	2	3	4	
51	MEXEN0034	78	14	% 15	% 62	% 21	% 3	54.85

Tabla 4

Nivel de competencia logrado por la escuela en el 2007 (sexto semestre)

POSICIÓN RESPECTO AL MÁXIMO NACIONAL	Clave de la escuela	POBLACIÓN		NIVELES DE COMPETENCIA				PROMEDIO GLOBAL PRCENTAJE DE ACIERTOS
		No.	%	1	2	3	4	
SIN PRECISAR	MEXEN0034	51	12	% 8	% 27	% 49	% 26	59.64

Tabla 5

Nivel de competencia logrado por la escuela en el 2008 (sexto semestre)

POSICIÓN RESPECTO AL MÁXIMO NACIONAL	Clave de la escuela	POBLACIÓN		NIVELES DE COMPETENCIA				PROMEDIO GLOBAL PRCENTAJE DE ACIERTOS
		No.	%	1	2	3	4	
SIN PRECISAR	MEXEN0034	83	9	% 18	% 41	% 37	% 4	57.77

Tabla 6

Nivel de competencia logrado por la escuela en el 2009 (sexto semestre)

POSICIÓN RESPECTO AL MÁXIMO	Clave de la escuela	POBLACIÓN		NIVELES DE COMPETENCIA				PROMEDIO GLOBAL PRCENTAJE DE ACIERTOS
		No.	%	1	2	3	4	

NACIONAL									
SIN					%	%	%	%	
PRECISAR	MEXEN0034	43	10.54		75.31	72.03	70.10	73.64	72.92

*Tabla 7*

*Nivel de competencia logrado por la escuela en el 2009 (octavo semestre)*

POSICIÓN RESPECTO AL MÁXIMO NACIONAL	Clave de la escuela	POBLACIÓN		NIVELES DE COMPETENCIA			PROMEDIO GLOBAL PRCENTAJE DE ACIERTOS	
		No.	%	1	2	3		
SIN					%	%	%	
PRECISAR	MEXEN0034	83	9.06		28.5	42.17	48,19	69.09

*Resultados emitidos por la página de la DGESPE / SEP*

<http://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/dsi/egc/2009/Mexico.pdf>

Estos resultados nada halagadores, constituyen un referente para el análisis y reflexión de las debilidades y áreas de oportunidad en los diferentes campos formativos que permitan a los docentes implementar estrategias de atención para favorecer el desempeño de los estudiantes.

La presente investigación pretende describir y explicar la forma en cómo influye la intervención docente de los formadores para promover aprendizajes significativos en los estudiantes, futuros profesores de educación preescolar, tratar de identificar cuáles son las estrategias de enseñanza a través de las cuales se genera, transforma y construye la profesión docente y conocer cómo trabajan los profesores hoy en día, cómo se relacionan con otros y cómo aprenden a generar mejores oportunidades de conocimiento.

Estamos en una época de profundos y constantes cambios, originados en gran parte por la vertiginosa generación de nuevos conocimientos, por lo que es necesario identificar cuáles son los nuevos retos que enfrenta un docente, establecer nuevos compromisos con el trabajo académico, disponerse a cambiar algunos supuestos para comprender y entender a estas generaciones que están destinadas a vivir y enfrentar los desafíos del mundo moderno.

### *1.5 Beneficios Esperados*

Lo que se espera con la presente investigación, es que a partir de los hallazgos se establezcan mecanismos de comunicación con los docentes involucrados, para que a través del análisis y reflexión de los mismos se pueda arribar a alternativas docentes para mejorar la formación inicial de los estudiantes.

Las evidencias de que una práctica innovadora proporciona resultados satisfactorios, no sólo da impulso a nuevas implementaciones, sino que son de vital importancia para los miembros de la comunidad educativa de cada institución, pues permiten asegurarse de que el trabajo y esfuerzo en realidad puede ser valorado y reconocido; lo que también se espera de la investigación, es que sea fuente de inspiración para que otros docentes participen de prácticas innovadoras.

Un proceso de cambio en una institución educativa, no sólo se obtiene de los resultados reflexivos personales, sino de la realización de nuevas prácticas educativas compartidas, en tanto éstas demuestran tener mejores resultados, la creencia en el cambio y en su alcance aumenta, y con ello se espera contribuir a mejorar la capacidad y competitividad académica.

### *1.6 Delimitaciones*

Esta investigación se implementará en una escuela normal, como su nombre lo indica es una institución de nivel superior, será manejada a nivel micro y con estudio de caso, por el número de participantes que se tomarán en cuenta.

El estudio es descriptivo, con un carácter cualitativo y temporal, ya que se realizó solamente a lo largo de un semestre.

Las fuentes fueron datos recolectados por el investigador en un marco natural, a través de entrevistas, cuestionarios y observaciones a los docentes y alumnos involucrados.



## *1.7 Limitaciones*

A continuación se explicitan algunos aspectos que se determinan como limitaciones porque pueden obstaculizar la labor del investigador. En cuanto a las posibles limitaciones u obstáculos que se podrían encontrar en la implementación de la investigación en la escuela implicada, se pueden identificar dos perspectivas: las de origen institucional y las de origen externo.

Con relación a los de carácter institucional muchas veces los docentes muestran cierta resistencia al sentir que son observados o cuestionados en relación a su actuar docente, esto para muchos implica un nuevo compromiso, para el cual no se sienten preparados o quizás piensen que representaría un esfuerzo adicional que no estaba contemplado dentro de sus funciones, que no será reconocido y sobre todo que no será remunerado.

A esto se agregan un sinnúmero de actividades institucionales que las escuelas normales deben acatar, y demandan una adecuada organización e información para los docentes que participarán en la investigación, de otro modo se pueden empalmar algunas acciones y representarán un fracaso total. Por ello, resulta necesario prever una planeación pertinente que incluya aspectos conceptuales, metodológicos y de implementación de observaciones, entrevistas, encuestas y fotografías. Así mismo el contar con una base de datos de los docentes y estudiantes participantes que contemple antecedentes académicos, socioeconómicos y personales que puedan apoyar la implementación de la investigación.

El trabajo colegiado en la institución, está organizado en academias de grado, para este estudio se elegirá una de entre otras, que más adelante se especificará, otro factor institucional que puede afectar su desarrollo, es el no contar con el apoyo por parte de los integrantes de la academia seleccionada, para que la investigación se pueda realizar en las sesiones de trabajo colegiado, pues esto puede limitar las observaciones al desempeño docente en las comunidades de aprendizaje, esta situación provocaría muchas restricciones para identificar aspectos que posibiliten identificar cómo trabajan los profesores hoy en día, cómo se relacionan con otros y cómo aprenden de ellos mismos.

En cuanto a los obstáculos externos, se refiere a algunas observaciones previstas en los Jardines de Niños en donde las estudiantes realizan sus Jornadas de Observación y Práctica Docente. Estas observaciones tendrán que ser avaladas por los directivos de la escuela normal con el propósito de plantear las condiciones adecuadas para su realización, pero también de la aprobación de los docentes que conducen la asignatura correspondiente para no entorpecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la vez no provocar desconcierto en las alumnas ni en los actores que intervienen en las escuelas de práctica.

### *1.8 Definición de Términos*

En este apartado se enuncian, los términos clave de la investigación, pues de manera frecuente se usarán en el desarrollo del trabajo, con el fin de esclarecer los elementos de estudio y posibles dudas que se generen del mismo:

- *Actividades de acercamiento a la práctica escolar:* son el espacio curricular destinado a la intervención de las estudiantes frente a un grupo de alumnos preescolares, en los jardines de niños previamente seleccionados, estas actividades brindan a los estudiantes un panorama de la docencia en condiciones reales de trabajo. En la escuela normal, del primero al sexto semestre en las asignaturas de esta área, se preparan y organizan las actividades de observación y de práctica a realizar en cada jornada, y al término de las mismas, se analizan los resultados de las experiencias obtenidas al trabajar con los niños. (SEP, 1999, pág. 74)
- *Competencia:* conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2004 p. 22)
- *Conocimiento profesional:* cuerpo de conocimiento y habilidades que son necesarios para funcionar con éxito en una profesión particular. Este conocimiento está determinado por dos procedimientos comúnmente aceptados: (a) análisis del

trabajo o tarea y (b) consenso de la comunidad de gente que son reconocidos como profesionales en un campo particular. (Tamir, 2005)

- *Construcción de conocimiento*: Piaget lo explica en términos de asimilación que requieren acomodación por parte del sujeto, se precisa del equilibrio para hacer inhibir las reacciones de los esquemas anteriores; la función principal del proceso de equilibración, es propiciar la reorganización y ajustes necesarios para aprehender al objeto; este es el mecanismo que propicia la creación de nuevos esquemas de conocimiento. (García, 2008)
- *Escuela como organización de conocimiento*: institución educativa con las características organizacionales que facilitan el trabajo de profesores y administradores de escuelas para diseñar y probar en campo nuevos modelos organizacionales y administrativos que permitan aumentar su eficacia y eficiencia. (ITESM, Cátedras/Monterrey, 2010)
- *Estrategia*: conjunto de acciones pensadas y articuladas que inician con un diagnóstico, implica una toma de decisiones y un desarrollo de actividades, para concluir con una evaluación. Durante el proceso, se puede ejercer una autorregulación en las acciones para corregir y retroalimentar.
- *Práctica docente*: es el conjunto de actividades que se organizan a diario por parte del maestro, en los que se conjugan habilidades, valores y conocimientos concretizados en estrategias didácticas. Es el encuentro y desencuentro cotidiano entre el maestro y el alumno, entre el ideal y la realidad, entre el presente y el futuro; es el espacio cotidiano de negociación de conocimientos, valores, normas. (Gómez, 1998, pág. 2)
- *Relación dialógica*: es un concepto complejo porque el diálogo es la mediación entre la palabra escrita, el tiempo y el espacio de quienes buscan la explicación y comprensión de la realidad.

- *Sentido ético*: en éste trabajo se concibe como la promoción de las actitudes necesarias para convivir en un ambiente armónico de respeto y equidad, pero a la vez de hábitos que son necesarios asumir, como parte de la formación docente.
- *Sociedad de la información*: es la piedra angular de las sociedades del conocimiento ya que se vincula a la idea de innovación tecnológica, facilitan la creación, distribución y manipulación de la información juegan un papel importante en las actividades sociales, culturales y económicas de la misma. (UNESCO, 2005)
- *Sociedad del conocimiento*: es una sociedad con capacidad para generar, apropiarse, y utilizar el conocimiento para atender las necesidades de su desarrollo y así construir su propio futuro, convirtiendo la creación y transferencia del conocimiento en herramienta de la sociedad para su propio beneficio. (UNESCO, 2005)
- *TIC*: Tecnologías de la información y la comunicación. La sociedad de la información concede a las TIC el poder de convertirse en los nuevos motores de desarrollo y progreso.
- *Trabajador de conocimiento*: sujeto que posee un conocimiento específico, una especialización previa y formal, un saber y lo utiliza para trabajar. Produce conocimientos, ideas, información y juicio crítico; alguien debe apropiarse de ellos, integrarlos en una tarea para que sean productivos. Esta afirmación tiene como consecuencia que el trabajador del conocimiento necesita de una organización donde pueda integrar sus conocimientos, impone la competitiva economía del saber en casi todo el espectro laboral.
- *Trabajo de conocimiento*: se refiere a cualquier actividad sistemática de creación realizada con el fin de aumentar el caudal de conocimiento del hombre, la cultura y la sociedad, y el uso de estos conocimientos para concebir nuevas aplicaciones. Se incluye la investigación fundamental... ... la investigación aplicada y desarrollo

experimental que dan lugar a nuevos dispositivos, productos de los procesos (UNESCO 1993).

## **CAPÍTULO 2**

### **Marco Teórico**

La Reforma a la Educación Normal, inicia a partir de 1999 para la Licenciatura en Educación Preescolar. Este hecho implica un desafío para los formadores de docentes, pues el propósito de consolidar la formación de habilidades intelectuales específicas, a su vez, demanda cambiar radicalmente las prácticas de enseñanza en las instituciones. El perfil de egreso expresa los rasgos deseables del nuevo maestro e implica el reto de formar en competencias a los futuros docentes del nivel preescolar.

Evidentemente, el planteamiento de la reforma a diez años de su puesta en marcha, y la transformación de las prácticas docentes no se ha traducido en acciones concretas; la rendición de cuentas obliga al sometimiento de evaluaciones externas que representan, por otra parte, las cuestiones más difíciles de sortear y que no manifiestan los esfuerzos docentes por mejorar el aprendizaje de los estudiantes, aunado a los bajos índices de eficiencia terminal.

Las escuelas normales requieren cumplir sus funciones con calidad, entendiendo ésta como la generación de espacios adecuados para llevar a cabo una relación pedagógica con sentido, a partir de un nexo docente-estudiante como vínculo que aproveche lo mejor de sus esfuerzos y capacidades. Existen así, dos condiciones para alcanzar la calidad educativa: aprovechar adecuadamente los recursos humanos y aportar mayor esfuerzo a las tareas educativas.

Dicho esfuerzo necesita derivar del convencimiento personal, del compromiso de cada uno de los miembros de la institución educativa, especialmente de los alumnos y de los profesores. Pero entonces pareciera ser que los esfuerzos docentes quedan en el vacío,

pues a pesar de que se han afrontado retos y asumido compromisos a través de una actualización constante, esta no tiene impacto en el aprovechamiento de los estudiantes en el aula, como se ratifica en la figura 1, en donde se aprecia cómo a través de un ejercicio de autovaloración diagnóstica de la calidad educativa de la Licenciatura en Educación Preescolar se llega a la conclusión de que no existe un seguimiento para determinar si los procesos de actualización impactan en las aulas. Por tanto sería preciso definir cuáles serían las acciones de mejora que necesitan emprenderse para lograr una mejor calidad en la formación de los alumnos normalistas.

	<i>INDICADOR</i>	<i>CRITERIOS DE VALORACIÓN</i>	<i>OBSERVACIONES</i>	<i>JUICIO DE VALORACIÓN</i>
<b>20</b>	<b>La EN tiene mecanismos para dar seguimiento a la aplicación de los aprendizajes obtenidos en la capacitación y actualización de los docentes de la licenciatura en los últimos 3 años.</b>	<p><b>Nivel 3:</b> Existen evidencias del seguimiento para que los docentes apliquen sus aprendizajes en el aula en los últimos 3 años.</p> <p><b>Nivel 2:</b> Existen mecanismos pero no evidencias del seguimiento en los últimos 3 años.</p> <p><b>Nivel 1:</b> No se realiza un seguimiento</p>	<p>Durante el último ciclo escolar 2009-2010, se recuperaron las evidencias del trabajo desarrollado por los docentes de la institución de cursos dirigidos a ellos con las temáticas: Planeación por competencias, Habilidades para la tutoría y Metodología de la investigación.</p> <p>No se han implementado los mecanismos para recuperar el impacto en el aula y las evidencias son las siguientes: plan de curso por competencias, plan tutorial y avances de proyecto de investigación.</p>	<p><b>Nivel 3.</b> <input type="checkbox"/></p> <p><b>Nivel 2.</b> <input checked="" type="checkbox"/></p> <p><b>Nivel 1.</b> <input type="checkbox"/></p>

*Figura 1. Indicador 20 Instrumento de evaluación de la calidad educativa 5.0*

Aunado a lo anterior, las Escuelas Normales enfrentan de acuerdo a ANUIES (s/f), además el desafío de transformarse a efecto de ser parte de la sociedad mundial del conocimiento y la información; dicha transformación tendrá que contar con un eje basado en una visión innovadora y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes. Tal paradigma incluirá, entre otros elementos, la educación a lo largo de la vida, el aprendizaje auto dirigido, la formación integral con una visión humanista. (p.4)

De otra manera, los importantes avances en la formulación del plan corren el riesgo de diluirse en una maraña de complicaciones y obstáculos que empantanen los procesos de mejora.

Vivimos en una era de cambios acelerados, de nuevas tecnologías de información y comunicación, de una velocidad vertiginosa en la producción de la información. Ante este panorama las instituciones formadoras de docentes presentan una gran necesidad.

Fernández (s/f) la describe como: Se precisan nuevos profesionales del aprendizaje, con

un papel y un estatus redefinidos. Los profesionales de la educación deberán reorientar sus objetivos en función de la cultura circundante, así como sus procedimientos y técnicas. Necesitan cambiar su manera de trabajar, tanto individual como grupalmente, su relación con la organización del centro y la manera de acceder a la información que se necesite. (p. 7)

### *2.1 Marco Teórico.*

La presente investigación se fundamenta en elementos teóricos recopilados de distintas fuentes, ofrece el estudio de las nuevas competencias docentes y de cómo la intervención de un profesor se encuentra inmersa e inherente a esa velocidad de producción del conocimiento. Esto convoca a repensar en la docencia como un espacio de construcción y diseño de situaciones de aprendizaje en donde los docentes sean los trabajadores del conocimiento y apoyen a influir en sus alumnos la trascendencia educativa de su futura labor profesional.

Hablar de cómo se genera, transforma y se construye el conocimiento de la profesión docente y de cómo trabajan los profesores hoy en día, convoca a realizar una ardua labor de búsqueda en los referentes pues si bien existen múltiples y variados que nos hablan del ser docente, los relativos a los trabajadores del conocimiento son limitados, y los existentes recuperan las mismas referencias, lo que torna la labor de



búsqueda difícil y complicada. Sin embargo a continuación se presenta un marco teórico referencial, que permite estructurar la guía que orienta el desarrollo del tema de estudio.

### *2.1.1 Implicaciones al investigar la práctica docente*

Primero habría que aclarar que en las escuelas normales se vive una identidad profesional y ética, que se deriva de la esencia misma del normalismo. Ser maestro implica toda una tradición, por ende y de acuerdo con Gewerc (2001)

“responder a la pregunta: cómo es la institución en la que trabajamos y cómo ésta condiciona nuestra práctica profesional, ayuda a configurar una identidad profesional determinada, se convierte entonces en un reto que tiene indudablemente como riesgo, el de transformarse en un denunciante, al desvelar lo que en ella sucede” (p.1)

Investigar la práctica docente supone penetrar en un mundo escasamente analizado, pero sumamente conocido desde la cotidianidad, de ahí que el reto de documentar lo no documentado, de objetivar aquellas situaciones que no están estudiadas, ayudarán a reconocer la identidad de la escuela normal.

Sin embargo, cabe preguntar ¿será la identidad magisterial, la misma de hace 20 ó 30 años? Marcelo (2002) argumenta que “los últimos años del siglo pasado y los que llevamos de éste nos vienen mostrando que la humanidad ha entrado en una nueva era que afecta a la producción, la energía, las comunicaciones, el comercio, el transporte, el trabajo, la formación o la familia”. Estos cambios los podemos advertir con mucha frecuencia, puesto que están afectando progresivamente nuestra forma de vivir, de comunicarnos, de trabajar y de aprender; de ahí el reto de renovar continuamente la labor educativa.

Sin embargo, y de acuerdo con Carrasco (2010), las TIC sólo se aplican en las sesiones de clase, de acuerdo al estilo educativo de los docentes, pues si bien es cierto que para difundir, primero hay que conocer, pocos profesores en la escuela normal incursionan en el reconocimiento de las fronteras del conocimiento, las rupturas espacio temporales que implica la virtualidad: chats, foros, e-mail, redes y videos en línea, pero

al tiempo siguen vigentes las fotocopias, las imágenes fijas y las prácticas cotidianas de algunos docentes con escaso entusiasmo por la investigación. Esto evidencia que hay viejos usos con nuevas herramientas.

### *2.1.2 La sociedad del conocimiento*

Durante los últimos tiempos se advierten un sinnúmero de cambios sociales y culturales tanto a nivel regional, estatal o nacional. El proceso de urbanización, que implica la migración de millones de personas del campo a la ciudad o de unas ciudades a otras, el crecimiento de la densidad poblacional, además del aumento de la inseguridad y la violencia, nos hacen repensar en una educación que necesita potenciar la asunción de los valores y la promoción de actitudes pro sociales para poder contribuir a un cambio paulatino pero radical.

Aunado a esto, las diversificaciones en la estructura familiar, el aumento de familias uniparentales y la incorporación de las mujeres al mercado laboral, se expresa en la reducción del tiempo para dedicarse a la actualización y preparación, pero sobre todo en la “atención y convivencia de adultos con los niños; ello implica tanto menores estímulos para el desarrollo de sus capacidades de comunicación, como menores oportunidades para establecer relaciones sociales y aprender acerca del mundo” (SEP, 2004, p. 14).

En un espacio globalizado en donde las fronteras y límites de la generación del conocimiento se dan tan intempestivamente, los cambios sociales y económicos como el crecimiento y la distribución de la población, la extensión de la pobreza y la desigualdad social, hacen necesario repensar en un cambio social en el que la educación permita vislumbrar nuevos derroteros.

Surge entonces el cuestionamiento: ¿es posible un mundo con contrastes tan marcados entre generación de conocimiento y vertiginosa era de la información y la

tecnología con las desigualdades sociales, pobreza paupérrimas, feminicidios y atentados a los derechos humanos?

Para clarificar es necesario precisar que no es lo mismo sociedad de la información a sociedad del conocimiento, como lo aclara De Pablos (2010) en la conferencia Demandas educativas en la sociedad del conocimiento, “sociedad del conocimiento no se trata de la incorporación de nuevas herramientas como de una nueva cultura, una tecnología es simplemente una herramienta, mientras que un medio es una creación social y cultura”

Desde lo que la UNESCO (2005) menciona, se recupera que la noción de sociedad de la información se basa en los progresos tecnológicos. En cambio, el concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más vastas. El hecho de que nos refiramos a sociedades, en plural, no se debe al azar, sino a la intención de rechazar la unicidad de un modelo “listo para su uso” que no tenga suficientemente en cuenta la diversidad cultural y lingüística, único elemento que nos permite a todos reconocernos en los cambios que se están produciendo actualmente. (p.17)

Una sociedad del conocimiento, promueve diversas formas de solidaridad, sin marginaciones, porque el saber es un bien público, además la creatividad y la innovación promueven procesos de colaboración. “Cada sociedad cuenta con fortalezas en materia de conocimiento, es necesario actuar para que los conocimientos de que son ya depositarias las distintas sociedades se articulen con las nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión del saber”. (UNESCO, 2005, pág. 17). Sin embargo, estos tendrían que ser valorizadas por el modelo de la economía del conocimiento.

### *2.1.3 ¿Quién es un trabajador del conocimiento?*

De acuerdo con Enebral (2007) en mayor o menor medida, todos somos trabajadores y trabajadoras del conocimiento, incluso utilizando las manos: dentistas, cirujanos, directivos, ingenieros, investigadores, arquitectos, periodistas, economistas, médicos, psicólogos, tecnólogos, consultores, docentes, abogados, decoradores, jardineros, fotógrafos, etc. Ciertamente, aunque haya todavía trabajos muy necesarios que puedan ser desempeñados sin una especialización previa y formal, lo cierto es que se impone la competitiva economía del saber en casi todo el espectro laboral. (p.1)

Esto significa que un docente no sólo está supeditado a exponer verticalmente y dogmáticamente una clase, necesita propiciar aprendizajes significativos a través de situaciones didácticas, esto le exige el diseño específico de estrategias de atención a la diversidad existente en un grupo, consolidar el dominio de los contenidos de la asignatura, involucrarse en una continua y sistemática actualización docente.

Las competencias específicas que demanda la formación de docentes en el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar, agrupa en cinco campos formativos los rasgos deseables del nuevo maestro, observemos las características de sólo un campo, el primero del perfil de egreso que se refiere a las habilidades intelectuales específicas, y que se elige porque rescata las competencias transversales que un docente necesita para desempeñar su labor en una sociedad del conocimiento:

- a)* Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
- b)* Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- c)* Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
- d)* Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
- e)* Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional. (SEP, 1999, pág.10)

Tal vez se podrían especificar los cinco campos, pero se decide por éste, porque implica el desarrollo de habilidades cognitivas y la atención hacia la idea de “conocimiento”. El trabajador del conocimiento necesita advertir que en la actualidad, es esencial reconocer el flujo vertiginoso con el que se produce la información, lo que le demanda estar actualizado a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); el docente necesita desarrollar la habilidad para traducir la información a conocimiento, aplicar el conocimiento en su desempeño cotidiano, y añadir

nuevo conocimiento al ya existente, diseñar estrategias constructivistas que enfrentan a los alumnos a retos cognitivos, que permiten espacios de asimilación y acomodación para llegar a la organización de sus estructuras cognitivas y posibilitar la construcción de conocimientos. Más adelante se especifican las cualidades necesarias de un trabajador del conocimiento.

Ahora bien, un profesor que genera la construcción de conocimientos en sus estudiantes, requiere de aplicar en su intervención estrategias netamente centradas en el aprendizaje de los alumnos, concibiéndolas como un conjunto de actividades articuladas que parten de una detección de necesidades (diagnóstico) para diseñar acciones de atención y que tienen la posibilidad de regulación para retroalimentar o reorientar lo que no funciona, así finalmente evaluarlas mediante distintos medios, por lo que implican una relación estrecha entre el contenido de aprendizaje, los estudiantes y la intervención docente para construir conocimientos.

Estas estrategias pueden considerar diversas modalidades de intervención docente y son entre otras: proyectos situados, aprendizaje basado en problemas, análisis de casos, la experimentación, etc.

En todas ellas lo más importante es la actitud docente, pues el éxito en su desarrollo depende primero de una adecuada planificación, en donde se manifieste su capacidad de innovación y que cada una de las acciones diseñadas, tenga una intención pedagógica, no un hacer por hacer sin sentido. Posterior a ello el entusiasmo y la creatividad para poner en marcha las situaciones de aprendizaje, establecer un clima de trabajo adecuado y posibilitar la participación activa de los alumnos, y finalmente la evaluación, como un proceso metacognitivo que permita al docente advertir las áreas de oportunidad para reorientar los procesos necesarios.

#### *2.1.4 Profesores como trabajadores del conocimiento*

De acuerdo con Marcelo (2002) Nuestras sociedades están envueltas en un

complicado proceso de transformación. Una transformación no planificada que está afectando a la forma como nos organizamos, como trabajamos, como nos relacionamos, y como aprendemos. Estos cambios tienen un reflejo visible en la escuela como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos. Nuestros alumnos disponen hoy en día de muchas más fuentes de información que lo que ocurría no hace ni diez años. Fuentes de información que, aportadas por las nuevas tecnologías de la información y comunicación, están haciendo necesario un replanteo de las funciones que tradicionalmente se han venido asignando a las escuelas y a los profesionales que en ella trabajan: los profesores y profesoras. (p.1)

Estos postulados convocan a reflexionar en que si bien la formación de docentes exige un cúmulo de cambios significativos, lo inminente es pensar cómo afectan éstos a los profesores en servicio que formados en otros paradigmas tienen que afrontar las exigencias de esta nueva era del conocimiento y la información, las posibilidades de repensar en el desempeño de un profesor en estas circunstancias y aprovechar las oportunidades que el mundo actual proporciona a través de nuevas posibilidades de búsqueda de información e intervención.

Las estrategias cognitivas, son la base de desarrollo potencial de estudiantes y docentes en tanto favorecen los procesos cognitivos en el desempeño diario de su labor, por lo que se requieren profesores estrategas poseedores de habilidades intelectuales para arribar a la transformación del conocimiento, éstas son un elemento importante contra la caducidad, Marcelo (2002) rescata “es que los conocimientos que adquirimos en nuestra etapa de formación inicial tienen una fecha de caducidad. No podemos seguir esperando que la formación profesional inicial nos dote de un bagaje de conocimientos del que podamos disponer a lo largo de toda nuestra vida” (p. 4). Por el contrario, el profesor necesita aprender a aprender, para que se convierta en un mediador entre la organización de los contenidos y la construcción de conocimientos.

Esta vertiginosa movilidad convoca a desarrollar una actitud de reto constante para afrontar los desafíos de una nueva era. Hargreaves (2003) postula que “si las escuelas deben convertirse en comunidades de conocimiento reales para todos los estudiantes, entonces la enseñanza debe convertirse en una verdadera profesión de aprendizaje para todos los docentes” (p.183). El autor también reconoce que un problema

que obstaculiza el cambio y la innovación en la escuela, es la sobrecarga de tareas exigencias y expectativas sobre la labor docente.

Un factor que caracteriza a las escuelas normales de la entidad, es la doble función que realizan, porque si bien es cierto que la formación de docentes es la misión principal, el cúmulo de actividades institucionales y demandas externas por cumplir, en ocasiones deteriora el proceso formativo de los estudiantes. La solicitud constante por cubrir eventos, asistir a conferencias, participar en desfiles, servir de edecanes, asistir a ceremonias luctuosas o eventos cívicos, resta tiempo a la calidad de formación, pues propicia la suspensión de labores para dar respuesta a dichas participaciones.

El reconocimiento de los profesores como trabajadores del conocimiento exige que el modelo de formación trascienda y que esas actividades complementarias se vayan limitando para que realmente y en su justa medida se conciba a la profesión con toda la intención que el término conlleva.

Un profesor entendido como un “trabajador del conocimiento”, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para producir espacios en donde se produce el conocimiento. Y una profesión docente caracterizada por lo que Shulman (1998) citado por Marcelo(s/f), ha denominado “una comunidad de práctica” a través de la que “la experiencia individual pueda convertirse en colectiva” (1998: 521). Una profesión que necesita cambiar su cultura profesional, marcada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros y con otros; en la que está mal visto pedir ayuda o reconocer dificultades.

Esta nueva cultura necesita detonar una nueva manera de aprender y que los esfuerzos se concretan en un profesor que aprende a lo largo de toda su vida, porque el aprendizaje continuo y permanente no es ya una opción a elegir, sino una necesidad para una profesión comprometida con el conocimiento. Lo plantean Aspin y otros en la introducción del recientemente publicado *Handbook of Lifelong Learning* citado por Marcelo (2002)

Estamos viviendo en una nueva era en la que las demandas son tan complejas, tan multivariadas y tan cambiantes que la única manera que seremos capaces de sobrevivir es mediante el compromiso con un proceso de aprendizaje individual, colectivo y global a lo largo de nuestra vida y para todos nosotros. (Aspin y otros, 2001: xix). Y esta nueva demanda a los profesores requiere nuevas maneras de entender la formación. Una formación cada vez menos anclada en modelos formales, presenciales, rígidos y «enlatados» y cada vez más flexible para incorporar iniciativas no formales e informales que permitan a los profesores crecer cognitivamente, social y emocionalmente (Hager, 2001).

### *2.1.5 ¿Cómo se construye la profesión docente?*

En la actualidad existen muchas ideas equívocas sobre la formación docente, pero en especial la pregunta: ¿qué necesita saber una educadora? Existen comúnmente falsas expectativas entre los candidatos a ingresar a la Licenciatura en Educación Preescolar, porque algunos aspirantes piensan que ahí sólo se aprenden manualidades o a cantar y bailar. Al cuestionar a los estudiantes de nuevo ingreso en la institución, sobre los motivos de elección de la carrera, la respuesta generalizada refiere a que “los niños les agradan”. La realidad completamente distinta hace que los alumnos seleccionados se sientan desencantados por la carga curricular que implica el ser docente.

Se concuerda con Tamir (2005) cuando menciona que el conocimiento práctico puede ser definido como la reserva de información y habilidades que guían y conforman la conducta de una persona. El conocimiento teórico, por otra parte, es aquella información que constituye aspectos de la estructura cognitiva de un sujeto pero que, por varias razones, no afecta o no puede afectar a la práctica. A menudo, la transición del conocimiento teórico al práctico depende de las experiencias particulares. Esta es una de las situaciones más complejas en la labor docente: darle sentido a todo el sustento teórico, para desempeñar lo práctico con el fundamento que la teoría brinda.

No se pretende considerar como teoría una serie de abstracciones mecanizadas que terminan en el olvido por falta de significado. Sino a la operatividad que la teoría puede tener en la práctica. Para ejemplificar: cómo se pueden diseñar distintas situaciones de aprendizaje con relación al pensamiento matemático infantil, a partir de



trabajar en el proceso de apropiación del número con niños de tercer grado con base en los elementos teóricos de Baroody (2000). De esta forma dar el fundamento necesario para saber qué hacer y cómo hacerlo para potenciar en los niños dicho aspecto del desarrollo, la habilidad para intervenir con el respaldo teórico es una competencia que se construye a través de diversas aproximaciones prácticas, en tanto la experiencia propicia el enriquecimiento de diversas estrategias de atención. Como se advierte, este proceso es complejo por lo tanto se explica el hecho del por qué para los estudiantes se torna sumamente complicado.

Parafraseando a Tamir (2005) por conocimiento profesional se refiere al cuerpo de conocimiento y habilidades que son necesarios para funcionar con éxito en una profesión particular. Este conocimiento está determinado por dos procedimientos comúnmente aceptados: (a) análisis del trabajo o tarea y (b) consenso de la comunidad de gente que son reconocidos como profesionales en un campo particular.

Nuestro interés está en el conocimiento personal que los profesores usan en su enseñanza, a saber, el conocimiento práctico personal. Este conocimiento ha sido el foco de un creciente número de estudios sobre enseñanza (Clandinin, 1989; Connelly y Clandinin, 1990; Elbaz, 1981). Sin embargo, sólo recientemente la cuestión referida a la relación entre conocimiento personal por una parte y conocimiento profesional por otra ha sido planteada (Connelly, Fullan y Clandinin, 1990). (Tamir, 2005, p.4)

La tarea de enseñar no es sencilla, implica múltiples relaciones entre diversos aspectos, de entre los cuales se enfatiza la competencia didáctica que necesita desarrollar un docente para tener los elementos necesarios en el desempeño de su labor; se entiende por competencia el “conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (SEP, 2004 p. 22). De tal forma, el docente mediante oportunidades de aprendizaje, integrar su saber, saber hacer y saber actuar y los utiliza en su actuar cotidiano.

De acuerdo a lo anterior, no es fácil trazar una nítida distinción entre conocimiento personal y profesional, ya que ambos residen en la misma persona. Sin embargo, se hará un intento para definir algunos atributos distintivos. El conocimiento práctico personal “en muchos aspectos... es privado, pero no necesita permanecer así. Es un conocimiento que puede ser descubierto en las acciones de la persona y bajo algunas circunstancias por el discurso o la conversación” (Connelly y Clandinin, 1988, pág.25)

El personal que labora en la escuela normal es variado, pero al igual que el alumnado, es eminentemente femenino y la media en edad corresponde a 42 años, los docentes más jóvenes tienen aproximadamente entre 9 y 10 años de servicio, mientras algunos otros cuentan de 35 a 40 años de antigüedad.

Si la mayoría de los docentes de la institución tienen como inicio de formación la normal elemental en educación primaria y secundaria y sólo cinco egresaron como profesionales de la educación preescolar, existe un reto para cada formador, en tanto la aplicación del conocimiento profesional relacionado con la formación de niños pequeños. Mientras ciertos principios didácticos pueden ser reconocidos generalmente por la mayoría, el conocimiento del nivel preescolar hace especificidades en sus contenidos y así cada profesor que no cumple con el perfil requerido, necesita hacer un doble esfuerzo para relacionar sus sesiones de clase con la realidad escolar, y llevar a la discusión de forma diferente, dependiendo de una gama completa de atributos personales y recursos didácticos que apoyen su desempeño.

Tamir (2005) recupera que, la conducta actual de una persona en su campo profesional es resultado de la interacción entre el conocimiento profesional y el personal. Este conocimiento es adquirido a través de experiencias dirigidas-proyectadas-planificadas, tales como diversos cursos de estudio, igual que la totalidad de las experiencias de vida encontradas por la persona. Desde la perspectiva del conocimiento profesional, dos clases de experiencias pueden ser identificadas:

1. Experiencias en el terreno de la profesión, por ejemplo, experiencias como piloto o físico o profesor.
2. Experiencias generales de la vida, por ejemplo, la vida de familia, los viajes, la vida en comunidad, el servicio militar.

Cuando un docente se incorpora a la escuela normal, es profesional novato en el nivel superior, tal como un estudiante presenta una carga relativamente alta de experiencia de vida y muy poca, si es que tiene alguna, de experiencia profesional. Consecuentemente, muy a menudo las experiencias de aprendizaje ofrecidas en los cursos de actualización, para docentes, les son irrelevantes y duras de asimilar, por el desconocimiento del enfoque del plan de estudios, o falta de dominio de contenidos de alguna asignatura. Así se advierte un problema importante, que sólo con el compromiso profesional de cada sujeto se puede subsanar, de tal forma que llegue a ser suyo el conocimiento práctico personal, para que pueda ser posteriormente aplicado en la enseñanza. Aquí la pregunta obligada es: ¿qué tanto un estudiante debe soportar el proceso formativo de un docente novato?

#### *2.1.6 ¿Qué necesita conocer un formador de docentes?*

Tamir (2005) menciona que un formador de profesores es ya un profesional experto y experimentado. Probablemente ha estado activo como profesor y como formador de profesores durante un número de años. Durante este tiempo se han presentado muchas oportunidades de aplicación del conocimiento profesional y personal a una variedad de situaciones y contextos y bajo variadas circunstancias. Bastante a menudo, lo profesional y lo personal interactúan de tal manera que difícilmente pueden ser separados. Un problema importante de un formador de profesores es crear ocasiones que le permitan comunicar el conocimiento profesional de tal manera que se facilite el adecuado conocimiento personal a los estudiantes.

Para alcanzar este fin, un formador de docentes debe tener un bagaje amplio de experiencias de aprendizaje para los estudiantes, las cuales son diseñadas para enfrentar el estado actual del conocimiento profesional y personal de sus alumnos. Este repertorio es usualmente acumulado por cada formador durante los años en los que está comprometido en la labor. Obviamente, las experiencias de un formador de profesores individual están

destinadas a ser limitadas. Para este autor, el conocimiento profesional consta de lo que designa como conocimiento didáctico de la formación del profesor:

1. Conocimiento de la materia
2. Conocimiento didáctico general
3. Conocimiento didáctico específico de la materia
4. Conocimiento didáctico de la formación del profesor, por ejemplo, la implicación de los estudiantes para profesores en actividades donde exista una forma efectiva de comunicación y conducción de una estrategia de enseñanza útil a los profesores novicios. (Tamir, 2005, pág. 25)

Todos los elementos que acaban de ser mencionados pueden integrarse como componentes de la competencia docente. Sin embargo, la forma particular en que estos elementos son aplicados es personal, posiblemente cada sujeto, sea el único que use determinadas estrategias de intervención, propias de su iniciativa personal. Por lo tanto, la interacción entre lo personal y lo profesional parece haber resultado en una única clase de conocimiento que puede ser designada como personal-profesional. El desarrollo profesional de los profesores puede ser caracterizado como un proceso de enriquecimiento y de ampliación del conocimiento personal-profesional de la enseñanza.

En cuanto a los formadores de docentes, el conocimiento más específico es la metodología didáctica que utilizan en su intervención, la mejor de sus posibilidades de desarrollo, es el dominio de los propósitos y contenidos de la asignatura que imparte. El tratamiento actual del conocimiento didáctico de la formación del profesor depende, como ha sugerido Schön (1987), de las experiencias como formadores del profesor seguidas por la reflexión sobre estas experiencias.

El profesional se permite experimentar la sorpresa, desconcierto o confusión en una situación única en la que se encuentra inseguro. Reflexiona sobre el fenómeno antes que suceda, y en los acuerdos implícitos en su comportamiento. Lleva a cabo un experimento que sirve tanto para generar una nueva comprensión del fenómeno y un cambio en la situación. (Schön, 1987, pág.68)

El proceso reflexivo de la práctica docente, es un punto esencial en el desarrollo de la labor educativa, un docente que se enfrenta a un conflicto en la clase, tiene la posibilidad de analizar de manera puntual el incidente problemático, de tal forma que el

repensar en la labor implica el atender de manera pertinente el imprevisto para reorientar el trabajo en el aula.

### *2.1.7 El liderazgo docente*

Un elemento que se considera de crucial importancia para dar respuesta a los desafíos actuales de las escuelas de educación básica es la capacidad de liderazgo de los profesores. En la revisión que recientemente realizara Smylie, (1998) citado por Marcelo (2002), encontró que los profesores que aspiraban a liderar, lo hacían por mejorar las escuelas, que poseían las mismas características de personalidad que los no líderes en relación a asumir riesgos, que los profesores en esta posición tienden a dedicar la mayor parte de su tiempo a desarrollar programas curriculares instruccionales, organizando y desarrollando programas de formación o desarrollando actividades administrativas, destacando el papel de los líderes en la puesta en marcha de programas de cambio.

El liderazgo, tal como lo plantean las características anteriormente apuntadas pareciera una cualidad innata y peculiar de sólo algunas personas. Sin embargo, si deseamos que la profesión docente avance nos parece que todos los profesores necesitan convertirse en líderes. En este sentido entender que el liderazgo no es un papel o posición separada y asumida bajo circunstancias específicas, sino que el liderazgo es inherente al papel del profesor como profesional, porque los profesores tienen una responsabilidad que cumplir. El compromiso con el liderazgo debe infiltrarse en los docentes que se preparan para desempeñarse en la profesión.

Inherente al liderazgo es la capacidad de innovación. Una de las exigencias que la sociedad hace a los profesores es la capacidad de seguir aprendiendo e innovando, para ello está la actitud y el compromiso de los profesores con la mejora que supone la innovación. Y una de las principales innovaciones que se están produciendo en la sociedad en general, es la posibilidad de disponer de recursos altamente orientados a la

interacción y el intercambio de ideas y materiales entre profesor y alumnos y de alumnos entre sí.

Un profesor entendido como un *trabajador del conocimiento*, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para utilizar los diferentes espacios en donde se produce el conocimiento. Y una profesión docente caracterizada por lo que se ha denominado una comunidad de práctica a través de la que la experiencia individual pueda convertirse en colectiva. Una profesión que necesita cambiar su cultura profesional, marcada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros y con otros; en la que está mal visto pedir ayuda o reconocer dificultades.

#### 2.1.8 Relaciones e interacciones

De acuerdo a Flores Fahara (2004), entendida la labor del maestro como trabajo de conocimiento, uno de los problemas principales al realizar trabajo educativo es el aislamiento de los maestros entre sí, que les impide construir una cultura común y una base de conocimientos colectiva que evite que cada vez que se presente un problema tenga que realizarse de manera aislada el proceso completo de definición y generación de soluciones. Hargreaves (2003) lo vislumbra de la siguiente manera: *“En parte, el individualismo es cuestión de hábito. Está históricamente arraigado en nuestras rutinas de trabajo. (...) A veces el aislamiento físico es inevitable debido a la naturaleza de los locales (escolares)”*. (pág. 23)

El problema radica en el mito de que el trabajo en equipo automáticamente producirá la mejora de la enseñanza. Si bien hay muchas pruebas de que el trabajo en equipos colaborativos produce innovaciones y mejoramiento sostenido en la enseñanza, la relación entre trabajo en equipo y mejora no es causal ni directa. Esto se debe a que los grupos son más susceptibles que los sujetos a las presiones colectivas y los caprichos de las modas.

Sin embargo, el trabajo individual tiene sus momentos valiosos, permite pensar y hacer realizaciones independientes, tomar contacto con el mundo interno de cada uno. El

desafío es encontrar el equilibrio entre la capacidad de estar solo, de desarrollarse personal y creativamente, al tiempo de emprender tareas y propuestas educativas en forma grupal innovando procesos y productos que sumen fuerzas para la creatividad.

De acuerdo a Flores Fahara (s/f), este problema no se debe a la naturaleza del trabajo del maestro, o a sus características individuales en términos de personalidad o de competencia profesional, sino a la estructura organizacional de las escuelas actuales, pensada en términos de modelos de trabajo industrial. Y si este es el caso, se necesita centrar la atención en cómo mejorar las condiciones organizacionales donde este trabajo se lleva a cabo, antes de seguir mejorando lo que puede hacer el maestro en el aula. Se tiene que pensar, en términos de investigación, más que en términos discursivos o políticos, en una nueva escuela; por su importancia y relevancia para el país, en una nueva escuela pública, la evidencia sugiere que la estructura organizacional actual de la escuela tiene un impacto negativo sobre la efectividad de los maestros y directores como trabajadores de conocimiento.

La estructura organizacional de la escuela es el principal factor que impide la mejora y el desarrollo profesional del maestro, intentar cambios sin afectar el modelo organizacional actual sería inútil, y muy costoso. Por otro lado, al modificar la estructura organizacional para que facilite el trabajo de conocimiento implicado en el trabajo del maestro, es posible que con los recursos actuales de las escuelas, sobre todo los de conocimiento (información, conocimiento, experiencia, y habilidades de los alumnos, maestros, administradores, padres de familia e integrantes de la comunidad) se pueda hacer mucho más de lo que actualmente se hace, con mayor facilidad y menor costo.

Trabajar activamente en este problema tiene implicaciones importantes para el cambio educativo y la formación académica y profesional de maestros y administradores educativos. Y nos debe llevar a una reflexión importante: la estructura organizacional no tiene una existencia concreta. Se genera y se mantiene por un acuerdo tácito de todos nosotros de que así son las cosas y que no pueden ni deben cambiarse.

Aunque la fuerza de estos acuerdos tácitos es muy grande, el hacerlos explícitos nos permite, por medio de la discusión, los acuerdos, y acciones sostenidas, determinar nuevas formas de organizarnos para hacer el trabajo educativo. Si esta es una discusión informada por lo que actualmente sabemos y lo que se siga descubriendo respecto al trabajo de conocimiento y a las formas organizacionales que más facilitan este tipo de trabajo, podremos avanzar más rápido para experimentar con nuevas formas de organización escolar que realmente sean educativas, en el sentido que favorezcan y faciliten el trabajo de educar.

Conocer más sobre nuevas formas de organización que favorezcan el trabajo de conocimiento no sólo beneficiará a los maestros y directores de nuestras escuelas. También beneficiará al profesorado. Conocer este trabajo permitirá tal vez investigar en un campo que apenas se abre, con los beneficios profesionales y personales que eso conlleva. Pero eso es secundario, ya que hay mucho que conocer de otros temas más cercanos a nuestra mente y corazón. Lo que sí nos permitirá es experimentar con nuevas formas de organizar nuestro trabajo en nuestras instituciones, que nos permitan hacer más trabajo valioso con menos esfuerzo. Es en nuestro propio interés hacerlo. Y está en nuestras manos.

## *2.2 Teorías del aprendizaje que sustentan la labor docente*

En la tarea de enseñar, se ponen en juego no sólo los conocimientos que habilitan a un sujeto para la docencia, sino también su historia, creencias, saberes, cultura, y otros muchos aspectos que son determinantes en el momento de intervención. Al reflexionar de manera consciente la práctica docente, en el qué, porqué y para qué de la función, es prioritario determinar las bases que sustentan la labor educativa, porque éstas apoyarán a mejorar la calidad del desempeño en las aulas.

Los paradigmas en los que se sustenta la práctica docente son múltiples y variados, en ellos se advierten diferentes perspectivas de explicar y comprender cómo se aprende y sobre todo, garantizar que dicho aprendizaje se obtenga con óptimos



resultados; una intervención docente fundamentada en principios que describen los factores que influyen en el aprendizaje, y en las explicaciones del por qué tienen esos efectos, garantiza la mejora de la labor de un profesor y maximiza los conocimientos de los estudiantes.

En el siguiente apartado, se describen las principales teorías del aprendizaje:

### *2.2.1 Conductismo*

Tuvo gran impacto en el ámbito educativo a principios de la década de los setenta, ya que pugnaba por un estudio científico de la conducta humana alejado de especulaciones ambiguas, sus investigaciones develaban hallazgos apegados a una estricta metodología experimental.

Para esta postura, menciona Guzmán (1993) que la conducta a estudiar debe ser observable para medirla, cuantificarla y finalmente reproducirla en condiciones controladas. Otra suposición esencial en el conductismo, es la de asumir que el comportamiento humano está sujeto a leyes; es decir, que posee una legalidad susceptible de conocerse aplicando el método científico propio de las ciencias naturales, ya que en este enfoque no hay diferencias entre ciencia natural y social. La trascendencia de identificar las leyes de la conducta estriba en que podemos predecirla y controlarla. Su aproximación al objeto de estudio va de lo particular a lo general; o sea precede de forma inductiva. (p. 29)

Desde esta perspectiva el éxito de la enseñanza se basa en la definición precisa de los objetivos conductuales, los cuales deben de puntualizar la conducta terminal en términos observables. Esto se realiza mediante el análisis de tareas donde se describen los pasos a seguir para alcanzar el dominio de un conocimiento o habilidad. Bloom (1972), en su Taxonomía de los Objetivos expresa

“como objetivos educacionales designamos las formulaciones explícitas sobre las diversas maneras en que esperamos que los estudiantes cambien como resultado del proceso educativo. Es decir las formas en que cambiarán su pensamiento, sus sentimientos y sus acciones” (p. 22)

Los estudiantes aprenden actuando, por lo que hay que solicitar al alumno una respuesta manifiesta, darle retroalimentación correctiva inmediata y manejar los riesgos del reforzamiento ya que éste debe producirse inmediatamente después de que se haya dado la respuesta, “sin embargo muchos de los reforzadores que se ofrecen en el aula se retrasan, horas, días e incluso años" (Ormrod, 2005, pág. 100)

El aprendizaje es una modificación de la conducta, como producto de la experiencia. Para que se produzca es necesario, una situación donde se da la conducta, la emisión de la misma, y los efectos de la conducta sobre el medio ambiente. A esta triple relación se le llama contingencia del reforzamiento.

“El alumno es concebido como receptor de todo el proceso instruccional diseñado por el profesor” (Guzmán, 1993, pág. 30). Una buena manera de motivar al alumno, es a través de incentivos, que pueden ser: materiales, sociales o cubrir otras necesidades personales. La motivación en esta postura teórica siempre es extrínseca. El papel del maestro, consiste en monitorear continuamente el rendimiento de sus alumnos y en corregir sus respuestas., pero sobre todo conducir el aprendizaje para cumplir con los objetivos propuestos.

### *2.2.2 Teoría Socio-cognitiva*

Denominada originalmente como aprendizaje por observación, se centra en el hecho de que las personas aprendemos unas de otras, por vigilancia, imitación y modelado. Su desarrollo se debe a las investigaciones que Albert Bandura realizó a través de múltiples oportunidades de enriquecimiento.

Ormrod (2005) recupera que la teoría cognitiva se centra en las formas en que las personas aprenden al observarse entre sí. Esta perspectiva pone de manifiesto una mezcla de conceptos conductistas, (por ejemplo, reforzamiento y castigo), y nociones cognitivas (por ejemplo, conciencia y expectativas). Las variables ambientales y cognitivas están en constante interacción entre sí y con la conducta, de tal manera que las tres se influyen recíprocamente. (p. 172)

Esta teoría resalta que conductas, creencias y actitudes se adquieren mediante el modelado, y para que exista son necesarios los siguientes procesos:

- Atención
- Retención
- Reproducción motriz
- Motivación

También recupera que los sujetos con una elevada autoeficacia, ponen de manifiesto encumbrados niveles de logro a corto y largo plazo. Así que ésta puede promoverse a través de mensajes valorativos tanto del éxito grupal como del individual.

A pesar de lo expuesto, la perspectiva socio- cognitiva no se centra en la conducta sino en los procesos de pensamiento (en ocasiones denominados acontecimientos mentales) implicados en el aprendizaje humano. Este proceso mental está influenciado de acuerdo al ambiente sociocultural donde el sujeto se desarrolla, es decir las personas con las que empieza a tener relación, el medio físico, la cultura, la comunidad, la escuela, el estado, el país, etc. Los seres humanos al estar inmersos en una sociedad por medio de la interacción y la observación adquieren una serie de conductas específicas que les permiten tener una convivencia de acuerdo a las pautas marcadas por la misma, esto implica que un sujeto se ajuste a una serie de lineamientos claramente establecidos que hacen que las personas no se confronten, sean tolerantes y pacientes actitudes indispensables para vivir en armonía.

Para conseguir lo anterior según Shaffer (1999) la autorregulación es un atributo incuestionablemente importante. Si nunca se aprendiera a controlar los impulsos inmediatos, constantemente habría enfrentamientos con otras personas por violar sus derechos, romper sus reglas y dejar de mostrar la paciencia y el autosacrificio que permite lograr objetivos importantes de largo alcance. Por lo tanto la importancia que juega el papel del concepto de la autorregulación en ésta perspectiva del aprendizaje es fundamental.

### 2.2.3 Constructivismo

Jean Piaget, biólogo suizo, influyó con sus ideas a los educadores de su tiempo, ya que explica cómo los sujetos dan sentido a su mundo y crean activamente sus propios conocimientos mediante la experiencia directa con los objetos de conocimiento. La maduración, la actividad y la transmisión social, influyen en la manera en que desarrollan los procesos de conocimiento.

De acuerdo a García (2008), el ser humano es un organismo biológicamente estructurado y para su conservación depende de sus interacciones con el medio. Produce determinadas acciones como: mirar, presionar, chupar, moverse. El sujeto produce acciones sobre el medio pero con posibilidades limitadas, la repetición de esas acciones provoca que se regularicen y repitan de forma coordinada y se conviertan en esquemas de acción. Sus componentes adquirirán identidad en sucesivas diferenciaciones y éstos pueden ser motores, sensoriales, perceptivos, afectivos, volitivos. Los procesos funcionales básicos pueden ser la asimilación y la acomodación procesos cognitivos que se producen de la interacción sujeto-objeto y provocan la construcción del conocimiento.

Piaget dividió el desarrollo del niño en cuatro fases:

- Etapa sensoriomotriz (niño activo de 0 a 2 años)
- Etapa preoperacional (niño intuitivo de 2 a 7 años)
- Etapa de las operaciones concretas (niño práctico de 2 a 11 años)
- Etapa de las operaciones formales o abstractas (niño reflexivo de 11 a 12 años en adelante)

Meece (2000) expone que Piaget pensaba que todos los niños organizan el conocimiento del mundo en esquemas, estos son conjunto de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo. El niño de corta edad, conoce su mundo a través de las acciones físicas que realizan, mientras que los de mayor edad pueden realizar operaciones mentales y usar sistemas de símbolos (el lenguaje por ejemplo). A medida que el niño va pasando por diferentes etapas, mejora su

capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento. El desarrollo cognoscitivo no consiste tan solo en construir nuevos esquemas, sino en organizar y diferenciar los ya existente. (p. 103)

Piaget llama funciones invariables, a dos principios básicos que rigen el desarrollo intelectual: organización que es una disposición innata que conforme el sujeto madura, integra los patrones simples a otros más complejos y la adaptación que es la capacidad de ajustar las estructura a las exigencias del ambiente. Para describir esa adaptación al entorno, utiliza los términos de asimilación y acomodación.

Explica el aprendizaje en términos de asimilación que requieren acomodación por parte del sujeto, se precisa del equilibrio para hacer inhibir las reacciones perturbadoras originales por los esquemas anteriores; la función principal del proceso de equilibración, es propiciar la reorganización y ajustes necesarios para aprehender al objeto; este es el mecanismo que propicia la creación de nuevos esquemas de conocimiento.

En la perspectiva de Piaget, (1969) citado por Meece (2000), “aprender a aprender debería ser la meta de la educación, de modo que los niños se conviertan en pensadores creativos, inventivos e independientes. La educación debería formar, no moldear su mente”. (p.124)

#### *2.2.4 Teoría sociocultural*

Desde la perspectiva de Vygotsky, el conocimiento no se construye de manera aislada o individual, sino a partir de las interacciones con los otros. Mencionan Weistch y Tulviste (1972) citado por Meece (2000) “En otras palabras, Vygotsky creía que los procesos mentales del individuo, como recordar, resolver problemas o planear tienen un origen social” (p. 128).

El niño nace con habilidades mentales elementales, como la percepción, la memoria y la atención. Pero sólo gracias a las interacciones con los compañeros y adultos conocedores, esas habilidades se convierten en habilidades mentales superiores.

Asimismo, la internalización designa el proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas,

La zona de desarrollo próximo, ZDP es la manera de concebir la relación entre aprendizaje y desarrollo. Vygotsky escogió la palabra zona porque concebía el desarrollo como un continuum de grados de maduración. Describió la zona (junto a, cerca de) porque está limitada por conductas que van a desarrollarse en un futuro cercano. Próximo no se refiere a todas las conductas que puedan surgir con el tiempo, sino a las que están a punto de desarrollarse en un momento dado. (Bodrova, 2004, pág. 35)

El desarrollo de una conducta ocurre en dos niveles que delimitan la ZDP: el desempeño independiente y el asistido. Bodrova (2004) enfatiza que de acuerdo a Vygotsky el primero, corresponde al nivel básico, es lo que un niño sabe y puede hacer por sí mismo, ocurre de manera aislada. El nivel superior, o desempeño asistido, es lo que un niño puede lograr con ayuda. Entre el desempeño independiente y el más asistido, hay diversos grados de desempeño parcialmente asistido. Por lo anterior, la ZDP no es inamovible, alcanza diversos niveles superiores de pensamiento y conocimiento. El desarrollo implica una serie de zonas en constante movimiento, por lo que el sujeto es capaz de aprender habilidades y conceptos cada vez más complejos.

Lo anterior quiere decir traducido al campo pedagógico, que las experiencias adecuadas de aprendizaje, deben centrarse no en los productos acabados del desarrollo, (nivel de desarrollo real), sino especialmente en los procesos en desarrollo que aún no acaban de consolidarse (nivel de desarrollo potencial), pero que está en camino de hacerlo. En resumen la instrucción escolar, debiera de preocuparse menos por las conductas y conocimiento “fossilizados”, o automatizados y más por aquellos en proceso de cambio. (Guzmán, 1993, pág. 45)

Para Vygotsky el docente es un experto mediador entre los saberes culturales que necesita aprender el estudiante. Enseña en un ambiente pleno de interactividad, negociando significados que posee, para que los estudiantes los reconstruyan. De tal forma en su desempeño, necesita favorecer diversas ZDP, y su participación inicial será directiva, en tanto vaya creando sistemas de apoyo, para posteriormente acudir al desempeño asistido y arribar a niveles superiores de ejecución. Cuando el sujeto adquiere

avances en la adquisición del contenido, el profesor reduce su participación hasta ser un espectador del proceso.

La evaluación desde esta perspectiva presenta una connotación especial, pues se encamina a realizar un seguimiento a los procesos, no solo al producto terminal, es una evaluación dinámica contraria a la estática manejada desde otros enfoques, porque además se plantean una relación distinta entre evaluador y evaluado, de tal forma, permite una interacción continua y ayudas de acuerdo a las necesidades de cada sujeto, para así diagnosticar el potencial de aprendizaje, así como la amplitud de las zonas de los estudiantes. Así el docente puede identificar las líneas de acción de su práctica educativa.

### *2.2.5 Inteligencias Múltiples*

Existen abrumadoras concepciones que demeritan la actuación escolar de una persona por el hecho de no responder de manera esperada a las actividades curriculares que se le presentan, incluso se puede calificar a un estudiante como perezoso, distraído, con déficit de atención incluso, porque no se asume a las clases de manera convencional; sin embargo, la experiencia docente indica que no sólo se requiere de excelencia académica en un alumno para que sea un triunfador en la vida, porque ésta no garantiza un éxito rotundo en el ejercicio profesional, en momentos clave, donde se demuestran las competencias profesionales, existen otro tipo de habilidades que los estudiantes despliegan y que en ocasiones contradicen la manera particular de concebir a la inteligencia y aprendizaje en las escuelas.

De acuerdo a Frade (2008) la inteligencia, se define de maneras variadas, pero refiere a la capacidad para adaptarse al medio ambiente, los procesos mentales básicos que nos ayudan a razonar, un alto nivel de ordenamiento del pensamiento o el razonamiento mediante secuencias lógicas, estas concepciones demeritan a quienes poseen otras aptitudes para desenvolverse en la vida, existen personas con una gran capacidad intelectual, pero sus conflictos personales son tan grandes, que viven en solitario; en ocasiones se observa a pésimos estudiantes triunfar en los negocios o en los

deportes, ser exitoso en cada campo, requiere ser inteligente, esto lleva a inferir que existen diversos ámbitos en donde utilizamos un tipo de inteligencia diferente, no mejor ni peor, pero sí distinto.

Esta visión de inteligencia se torna halagadora, pues se convierte en un estímulo para aquellos, que no han sido exitosos en muchas prácticas escolares en los números o en las letras, en los deportes o en el arte. Gardner (1987), desmitifica la visión de que exista una inteligencia y en su Teoría de las Inteligencias Múltiples afirma que la inteligencia es una capacidad para resolver problemas o superar dificultades.

Así basado en el principio de que la inteligencia es un producto cultural, Gardner estableció ocho categorías en las que dividió la inteligencia, así demuestra que la inteligencia no es una sola y que las personas pueden ser inteligentes de distintas maneras:

- Inteligencia Verbal Lingüística
- Inteligencia Lógico -Matemática
- Inteligencia Visual- Espacial
- Inteligencia Corporal – Cinestésica
- Inteligencia Musical
- Inteligencia Interpersonal
- Inteligencia Intrapersonales
- Inteligencia Visual Espacial
- Inteligencia Naturista (Zarandona s/f)

Esta visión plural de la inteligencia, implica una perspectiva educativa con sentido amplio, donde no sólo se fomenta un aspecto de la integralidad de un educando, sino todas las posibilidades del ser humano: físicas, intelectuales, emocionales, artísticas y científicas, de tal forma que al atender la diversidad en un grupo, se le dé su justo valor a la individualidad de los sujetos, para que desarrollen las aptitudes necesarias para hacer más eficientes en su vida personal, laboral y social.



Más adelante, Daniel Goleman citado por Frade (2008), psicólogo y profesor de la Universidad de Harvard, añadió otra inteligencia, la emocional, que integra características de la inteligencia intrapersonal e interpersonal, pero agrega el conocimiento de la propia motivación, el desarrollo de la empatía y el manejo de las emociones.

Centurión (2002) manifiesta que Howard Gardner enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes. El problema es que nuestro sistema escolar no las trata por igual y ha entronizado las dos primeras de la lista, (la inteligencia lógico - matemática y la inteligencia lingüística) hasta el punto de negar la existencia de las demás

#### *2.2.6 Teorías del procesamiento de la información*

Estas teorías se han convertido en la principal estrategia para estudiar el desarrollo cognoscitivo basado en los adelantos tecnológicos y computacionales de la década de los setenta. Así a semejanza de una computadora el sujeto necesita de códigos específicos y transformar la información (entrada) en productos (salida). La información generada es limitada, pero se procesa y puede recuperarse y usarse en cualquier situación.

De acuerdo a Ormrod (2005), el sistema de procesamiento de la información, comienza con los estímulos que llegan al aparato cognoscitivo desde cualquiera de los sentidos, esta información llamada registro sensorial, se guarda por un lapso muy breve, la información se perderá si no se reconoce e interpreta. Una vez interpretada la información pasa a la memoria a corto plazo, la información es manipulada de manera consciente, por lo que también se le llama memoria de trabajo. La información transformada y organizada, pasa a la memoria a largo plazo, componente del sistema cognitivo que tiene la facultad de almacenarla de manera definitiva y permanente.

La atención desde este enfoque tiene singular importancia ya que los estímulos que llegan a la memoria a través de los sentidos, para ser tomados en cuenta por el sujeto, necesitan de ciertas características, entre las que se destacan: el tamaño, la intensidad, la novedad o la incongruencia. Además los estímulos relacionados con emociones fuertes de los sujetos, atraen el interés debido a su carga emocional, de igual manera si tienen un significado personal especial, establecerán la relación con la emoción y seguramente llamarán poderosamente la curiosidad.

Una de las preocupaciones fundamentales en el ámbito educativo, es lograr que los estudiantes construyan aprendizajes significativos, sin embargo, éste necesita el proceso de recuperación de la información almacenada en la memoria cuando en una situación cotidiana se requiera y de esta forma realmente se constituya en una competencia para la vida. De acuerdo a Ormrod (2005) "cuando los contenidos se aprenden de manera organizada, y se asocian al contexto requerido, es probable que se recuperen las ideas aplicables o útiles" (p. 361)

Es importante considerar que la recuperación no está garantizada, por lo que los docentes pueden apoyar a los estudiantes a través de claves externas que minimicen al el fallo en el recobro de la información almacenada, entre las que se destacan:

- Preguntas sobre el material aprendido, que pueden ser de bajo nivel o sea recuperar algo en la memoria; de alto nivel que solicitan elaborar la información recuperada.
- Las taxonomías
- Tiempo para la recuperación

Este último además favorece el aumento de participación y calidad en las respuestas de los alumnos, como consecuencia se mejora el rendimiento, se propicia oportunidad a docentes de formular preguntas, y se favorece su intervención.

El revisar las diversas teorías del aprendizaje, devela que los docentes no sólo están, influidos por una perspectiva teórica de manera radical, por el contrario, en la

intervención docente se comparten distintas, lo importante es hacerlas de manera consciente para dar una intención a la práctica justamente a partir de los fundamentos teóricos para lograr una enseñanza efectiva, planeada y conducida a partir de las necesidades de los estudiantes, así el énfasis de la intervención ponderaría el desarrollo de sus habilidades y destrezas, a través de situaciones de aprendizaje simples que se tornen cada vez más complejas para llegar a la sofisticación de las estructuras cognitivas a partir de contenidos más complicados.

La clave para cambiar las estructuras, reside en la calidad de los planteamientos tanto para cuestionar como para diseñar situaciones problemáticas que reten a los alumnos a mover sus estructuras, pues cuando los estudiantes tienen la necesidad de resolver problemas de manera autónoma, adquieren mayores posibilidades de aprender de manera efectiva.

## CAPITULO 3

### Metodología

La intención de esta investigación, consiste en identificar de qué manera se puede caracterizar a la práctica docente como trabajo de conocimiento, qué formas adquiere, y cómo se comparte entre los profesores; a partir de la observación y entrevistas interpretar sus diferentes opiniones, conocer las condiciones actuales en las que se desarrolla la docencia e identificar los procesos reflexivos y colaborativos de los profesores. De acuerdo con Hernández (2003), se pretende en esta investigación, no la repetición de datos para comprobar una realidad estática, la intención es posibilitar el análisis de los hallazgos con sentido, para darles significado y determinar desde una postura holística, una realidad que se puede explicar y comprender.

#### *3.1 Descripción del enfoque de investigación seleccionado*

Se decide por un enfoque metodológico cualitativo de corte etnográfico porque de acuerdo a Mata (2004) la etnografía educativa presta especial atención en descubrir lo que acontece en la vida de cada día; recoge datos significativos de forma predominantemente descriptiva de lo que sucede; los interpreta y puede así comprender e intervenir más adecuadamente en lo que se denomina metafóricamente "nicho ecológico", refiriéndose a las aulas. Se trata de estudiar lo que allí ocurre, las distintas interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de todos los participantes. (p.93)

A partir de esta determinación, se advirtió que los elementos teóricos revisados, podían contemplar las características de enfoque cualitativo con las siguientes consideraciones señaladas por Rodríguez (1996)

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos,

imágenes, sonidos, que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.(p.10)

La investigación fue manejada a nivel micro y con estudio de caso. Por el número de participantes que se tomaron en cuenta, el estudio es descriptivo, con un carácter cualitativo y temporal, pues el tiempo de dedicación para su desarrollo fue de un semestre.

Elsie Rockwell (1986) menciona que en una investigación etnográfica, el producto del trabajo analítico es una descripción, como punto de llegada de la investigación, orienta la búsqueda de respuestas a las preguntas más generales hacia el análisis de las formas particulares y variadas, “pero esta experiencia de campo no debe ocurrir, como suponen algunos, en un vacío teórico. Se acompaña de un trabajo teórico constante que permite observar más, e incluso, dejarse sorprender más” (p. 5).

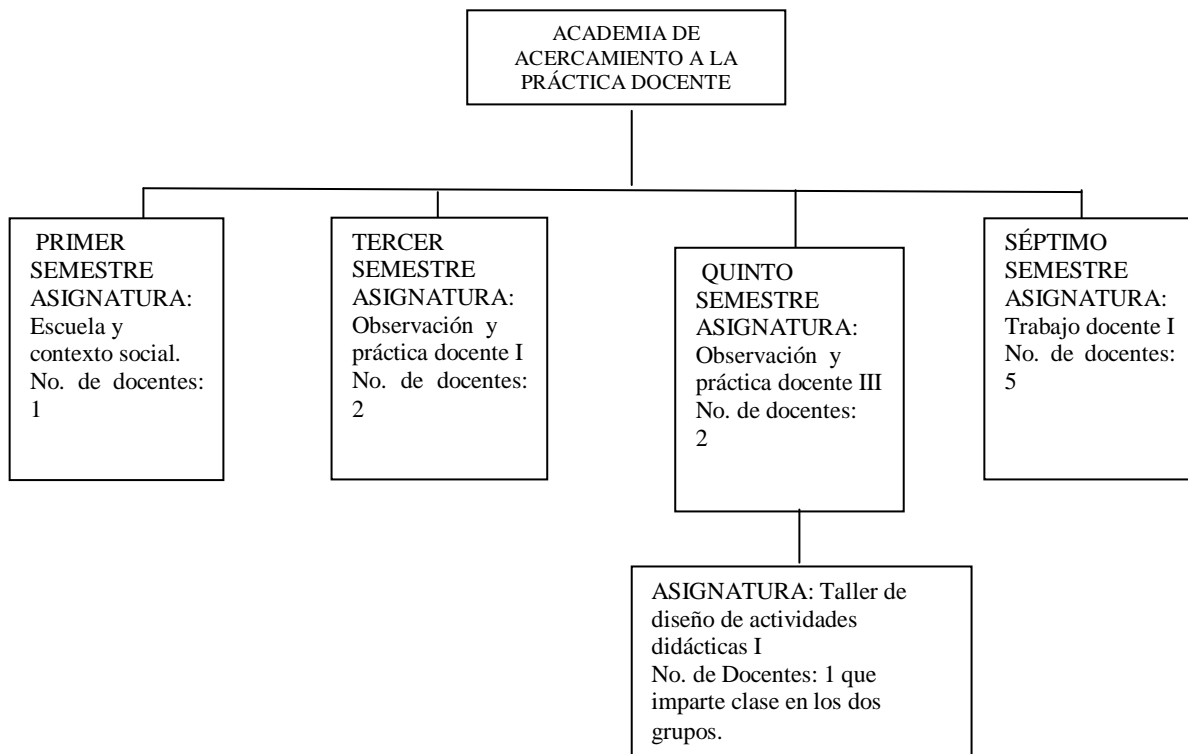
Esta descripción entonces posibilitó el análisis teórico que permitió identificar cómo se viven las prácticas educativas en la escuela normal, detectar de qué manera se promueve el aprendizaje en las aulas, reconocer la realidad de los procesos de trabajo académico entre profesores en esta era del conocimiento y de rendición de cuentas y finalmente rescatar la evidencia empírica de esta práctica docente para, investigarla, documentarla y plantear acciones de mejora.

### *3.2 Selección de la muestra*

Se entiende por muestra, un grupo representativo que sirva como base de estudio para el trabajo de investigación, para tal caso se detectó que en la escuela normal, se organiza el trabajo de academias por grado, esta organización permite una adecuada estructura para establecer acuerdos e instaurar el trabajo en colaboración. La decisión por elegir alguna academia en especial, resultó un tanto complicada, pues cada una de ellas conforma un trabajo especial. Sin embargo, existe otra modalidad más, en donde confluyen docentes de todos los grados escolares, es la academia que agrupa a los profesores que imparten las asignaturas de acercamiento a la práctica, las cuales

representan el espacio curricular en donde se ponen en juego los conocimientos teóricos en las jornadas de observación y práctica en los jardines de niños. Estas asignaturas de acercamiento a la práctica escolar, abarcan a los docentes del 1° al 8° semestre de la licenciatura.

La academia está conformada por once profesoras y la organización se explica a través de la siguiente figura:



*Figura 2: Organización de la Academia de Acercamiento a la Práctica Escolar.*

Es importante señalar que en una investigación cualitativa, la muestra es elegida por los investigadores de manera intencionada. De acuerdo con Mayan (2001) se eligen sujetos y entornos con el fin de detectar quién puede dar mayor y mejor información del tema de estudio y en qué contextos se puede asegurar información considerable para

posibilitar la comprensión del mismo. “Se seleccionan individuos y contextos desde los cuales puede aprenderse mucho acerca del fenómeno” (Mayan, 2001, p. 10)

A partir del análisis de la organización, y de que todas constituyen un grupo digno de ser investigado, la elección se tornó una decisión compleja, pero al fin se seleccionaron cuatro docentes de esta academia, uno de cada grado como muestra representativa de la escuela normal; de esta forma se trataría de advertir e identificar de manera transversal, la práctica docente de los formadores de la institución como trabajo de conocimiento. El criterio de selección fue que tuvieran la disposición y compromiso profesional para realizar la investigación sin resistencias, y porque dado su carácter innovador, son capaces de generar datos e información.

### *3.3 Instrumentos y técnicas de investigación*

Los instrumentos para la recolección de la información son de gran importancia en el proceso, porque permiten la recopilación de datos que serán el insumo para responder a las preguntas de investigación, Mayan (2001) menciona que:

Para recolectar datos cualitativos primarios, uno observa los escenarios, escribe notas de campo, entrevistas, video- grabaciones, fotografía y otros artefactos de recolección, etc. Este módulo cubre las siguientes estrategias de recolección de datos: observación participante, notas de campo, entrevista interactiva no estructurada, entrevista interactiva semi-estructurada, y entrevista de grupo focal (p. 12).

Se analizó que los instrumentos seleccionados, tuviesen concordancia con los objetivos planteados, y entre los seleccionados se encuentran:

- *Observación participante*, ya que se pretende la fidelidad a la realidad que se observe, a las palabras que se escuchen, a los tonos que se utilizan; lo importante es respetar los sucesos ocurridos en el acontecimiento, para ello es necesario realizar un registro de observación que dé cuenta de lo ocurrido en el contexto real. Una vez transcurrida la observación, será necesario enriquecer lo registrado, para el análisis posterior.

Es importante mencionar que para evitar la improvisación y el no focalizar los aspectos importantes en el momento de la observación, se rescataron los siguientes aspectos:

- El aula
- El ambiente escolar
- Las características del profesor
- La intervención docente

Para precisar Flores (2010), recupera a Merriam (1988), quién ha compilado el siguiente guión presente en una observación:

1. *El contexto.* ¿Cómo es el ambiente físico? ¿Cuál es el contexto? ¿Qué clase de comportamientos promueve o previene?
2. *Los participantes.* Describa como es la escena, ¿Qué tanta gente?, ¿Cuáles son sus papeles?, ¿Qué es permitido aquí?, ¿Que sucede con esas personas reunidas?
3. *Actividades e interacciones.* ¿Qué está pasando aquí? ¿Hay una secuencia definida de actividades?, ¿Cómo interactúan las personas con la actividad y las personas entre sí? ¿Cómo están las personas y las actividades conectadas o interrelacionadas? ¿Características de las interacciones?
4. *Frecuencia y duración:* ¿Cuándo inició esta situación? ¿Qué tanto durará? ¿Es un tiempo recurrente de situación o es única? Si esto pasa: ¿Qué tan frecuentemente?
5. *Factores sutiles:* menos obvios pero quizá tan importantes a la observación son:
  - Actividades informales y no planeadas
  - Significados simbólicos y connotativos de palabras
  - Comunicación no verbal tales como vestido y espacio físico
  - Medidas no intrusivas tales como claves físicas
  - Que no sucede- especialmente si esta tiene que pasar.
6. *El comportamiento del investigador.* Usted es parte de la escena en gran



magnitud, ¿Cómo es su papel?, ¿si es como un observador o un participante? ¿Qué afecta la escena que usted está observando? ¿Qué dice usted y que hace?  
Adicionalmente, ¿Qué pensamientos está usted teniendo acerca de lo que está pasando?

Esos se pueden convertir en los comentarios del observador, por lo que será recomendable registrarlos en el diario como parte de las notas de campo.

Mayan (2001) menciona que “el participante como observador, estará completamente involucrado en las actividades cotidianas, pero tendrá tiempo para registrar las observaciones” (p. 13), las observaciones que se realizaron, tuvieron como base un guión de observación, el cual centró la focalización de las mismas. Las observaciones se realizaron a cuatro docentes de la academia de acercamiento a la práctica escolar, pero también se observó el desempeño de las alumnas en sus jornadas de observación y práctica docente en los jardines de niños donde realizaron sus prácticas, de esta manera se trató de fundamentar, el hecho de cómo se construye la profesión docente.

Es importante puntualizar que la participación del investigador durante las observaciones fue de un sujeto participante y atento con el objeto de identificar todos los aspectos del guión de observación, al margen de los sucesos del aula con el afán de recuperar de manera etnográfica las relaciones, vínculos y situaciones que se suscitaron en el acontecimiento.

- *Entrevista semi-estructurada*, es otro de los instrumentos que apoyarán la investigación. Según Giroux (2004), una entrevista de investigación es realizada con el propósito de aprender más sobre los determinantes de un fenómeno. Permite al investigador comprender el marco de referencia del entrevistado y, de esta manera, compartir su manera de ver la realidad.

Una entrevista semi-estructurada, tiene la función de recolectar la información a través de preguntas abiertas y con un orden específico, el propósito es el de provocar las

respuestas para que el entrevistado vierta su experiencia y así escuchar el sentir de los docentes participantes.

Se aplicaron a las cuatro docentes involucradas y se presentan a continuación los cuestionamientos que se les formularon:

- Estudios realizados (Normalista, licenciatura, maestría)
- Tiempo en la docencia
- Nivel educativo en que trabaja.
- Motivaciones para dedicarse a la docencia.
- ¿Cuáles son las actividades que usted realiza en un día típico en la escuela?
- ¿Cómo describiría usted el trabajo que lleva a cabo diariamente en su labor?
- ¿Qué piensa usted acerca del conocimiento que tienen los profesores de su escuela?
- ¿Se comparten conocimientos entre los profesores? ¿De qué manera sucede el proceso de compartir?
- ¿De qué manera usted considera que debería repensarse el trabajo del profesor actualmente?
- ¿Qué piensa usted acerca de que las escuelas deben ser consideradas organizaciones de conocimientos y que el trabajo que ahí se realiza debe ser considerado como trabajo de conocimiento?
  
- *Técnica de análisis de contenido.*

Primero habría que precisar que esta es una técnica de investigación para formular inferencias identificando de manera objetiva características específicas dentro de un texto, a partir de deducir y derivar conclusiones desde su análisis.

Piñuel (2002) argumenta que se suele llamar *análisis de contenido* al conjunto de procedimientos interpretativos de *productos comunicativos* (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas *cualitativas* (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (p. 2)

Entre los textos que se podrán analizar se encuentran los siguientes:

- Planeación del curso

- Planes de clases
- Portafolios
- Diarios de profesores de la práctica

Otros instrumentos que ayudan en la obtención de datos relevantes pueden ser:

- Relatos de profesores de su propia práctica.
- Fotografías, porque una imagen dice más que mil palabras y puede complementar lo que el lenguaje en ocasiones no puede transmitir.

### 3.4 Cronograma de acciones

El cronograma de acciones, es la distribución gráfica, que permitió el establecimiento de relaciones entre las actividades de la investigación y el tiempo probable para su realización. Posibilitó organizar las acciones y coordinar las actividades de una etapa determinada de acuerdo con el plan de trabajo y el tiempo establecido. En esta investigación el cronograma se estableció en tres momentos:

*Tabla 8*  
*a). Trabajo de campo*

<i>ACCIÓN</i>	<i>PROPÓSITO</i>	<i>LUGAR</i>	<i>INSTRUMENTO</i>	<i>FECHA TENTATIVA</i>
<i>RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN</i>	Recoger información por medio de las entrevistas y a través de las observaciones a las estudiantes.	En los jardines de niños donde se realizan las jornadas de observación y práctica docente	Observación Participativa Entrevistas. Recolección de portafolios y relatos	Noviembre y diciembre de 2009
	Recoger información por medio de las entrevistas y a través de las observaciones a los docentes.	En las sesiones de clase en la escuela normal.	Observación Participativa Entrevista. Recolección de portafolios y relatos	Enero y febrero de 2010
<i>ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACION</i>	Procesar y organizar.	Mediante los foros de discusión.	Datos e instrumentos aplicados	De enero a marzo de 2010

Tabla 9

b). Sistematización de la información

ACCIÓN	PROPÓSITO	LUGAR	INSTRUMENTO	FECHA
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	Interpretar, analizar la información recabada.	Mediante los foros de discusión.	Observación no Participativa, diario de campo, entrevista.	Marzo 2010
INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN	Interpretar y conceptualizar la información que se obtuvo.  Cotejar, analizar, interpretar.	Mediante los foros de discusión.	A través de un formato que se genere y dé respuesta a lo que se solicita.	Marzo 2010

Tabla 10

c). Resultados

ACCIÓN	PROPÓSITO	LUGAR	INSTRUMENTO	FECHA
CONCLUSIONES	Sacar las conclusiones pertinentes. Análisis final del proceso	Mediante los foros de discusión.	Documento final de la investigación	Abril 2010

### 3.5 Procedimientos

Necesariamente los procedimientos de una investigación se derivan del enfoque elegido, así en una investigación cualitativa se centran en la observación directa o participativa y en la entrevista semi-estructurada. Pero la importancia fundamental de los procedimientos, radica en las posibilidades de triangulación de las diferentes fuentes de datos y diversas perspectivas teóricas.

Martínez (2006) expresa que nuestros procedimientos metodológicos deben orientarse hacia el descubrimiento de las estructuras personales o grupales, será necesario tener muy presentes las formas en que se revelan o expresan dichas estructuras. Las técnicas más usadas se centran ordinariamente en el lenguaje hablado o escrito; pero el lenguaje sirve tanto para revelar lo que pensamos y sentimos como también para ocultarlo. (p. 138)

La relación sistemática entre el muestreo, la coherencia metodológica, el análisis de datos y la confrontación con la teoría, arroja los resultados de esta investigación,

como un insumo que da cuenta del trabajo en la escuela normal, a la vez que posibilita el reconocimiento de los avances en la calidad de la formación de los estudiantes, pero que también permite el establecimiento de áreas de oportunidad para lograr la mejora del trayecto formativo de alumnos y la mejora de la práctica docente de los profesores de la institución.

Los resultados de esta investigación, podrán ser la base para diseñar proyectos que contengan acciones de mejora necesarias, oportunas y permanentes para elevar la calidad del servicio brindado a los futuros profesores de la escuela normal.

## CAPÍTULO 4

### Análisis de resultados

Las investigaciones con enfoque cualitativo, permiten el estudio de una realidad, la presente tiene como propósito identificar la práctica docente de los formadores de la escuela normal como trabajo de conocimiento, al analizar el trabajo de cuatro docentes que imparten las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar. La elección de la muestra se realizó porque se consideró necesario abarcar los cuatro grados de la licenciatura y así tener un panorama general de dichas prácticas. Cuatro docentes, cuatro formaciones diferentes, cuatro posturas distintas, cuatro experiencias variadas, permitieron el avance de la investigación.

#### *4.1 Análisis de datos*

En este apartado se presenta la manera en cómo se realizó el análisis de los datos obtenidos y la generación de las categorías a partir de los hallazgos en las observaciones y en las respuestas de las entrevistadas. La primera acción en el análisis de datos, fue la codificación, o sea “el proceso de identificar palabras, frases, temas o conceptos dentro de los datos, de tal manera que los patrones subyacentes, pudieron ser identificados y analizados” (Mayan, 2001, p.24)

Arroyo, (1998) citado por Porta y Silva (2003) menciona que la codificación, se refiere a la asignación de un símbolo o código, a cada una de las categorías. En un sentido más amplio, codificar para analizar la información cualitativa supone un método de clasificación de la información que posee tres características fundamentales:

- a. Un conjunto de dos o más categorías para estudiar un fenómeno de forma que sea significativo para el problema que se va a resolver. O sea, un sistema de categorías que ya ha sido presentado.
- b. Un conjunto de reglas o normas para asignar los fenómenos estudiados a las diferentes categorías. Es decir, la definición operativa de cada una de las categorías para poder asignar de forma inequívoca los códigos a las unidades de registro identificadas en el material escrito. La definición de criterios para la codificación del material figura en las páginas siguientes junto al inventario de conceptos de cada modelo a analizar.

c. La última característica de la codificación se refiere a los códigos. En sí mismos estos serán eficaces en la medida en que las categorías que representen sean excluyentes y las reglas sirvan para asignar de forma consistente y sin ambigüedad, un fenómeno a una categoría y sólo a una. (p. 15)

De esta manera, al profundizar en el análisis, se identificaron los principales, provenientes de las observaciones a los docentes en su intervención y de las entrevistas; también se advirtieron algunos otros aspectos que sirvieron para determinar la organización de la información.

Posteriormente y con los datos codificados, se procedió a realizar la categorización a partir de los resultados del análisis de las respuestas obtenidas con el propósito de incluir todos los detalles. De acuerdo con Mayan (2001) “el análisis es realizado después que todas las entrevistas son completadas. Las respuestas a cada cuestión son estudiadas conjuntamente y cada pregunta puede ser considerada categoría. Dado que las preguntas están predeterminadas, más de una persona puede realizar la entrevista, codificar y analizar los datos.” (p. 23). Esto permitió también obtener subcategorías y se procedió a organizarlas en un diagrama de árbol para ilustrarlas, mismo que se presenta a continuación:

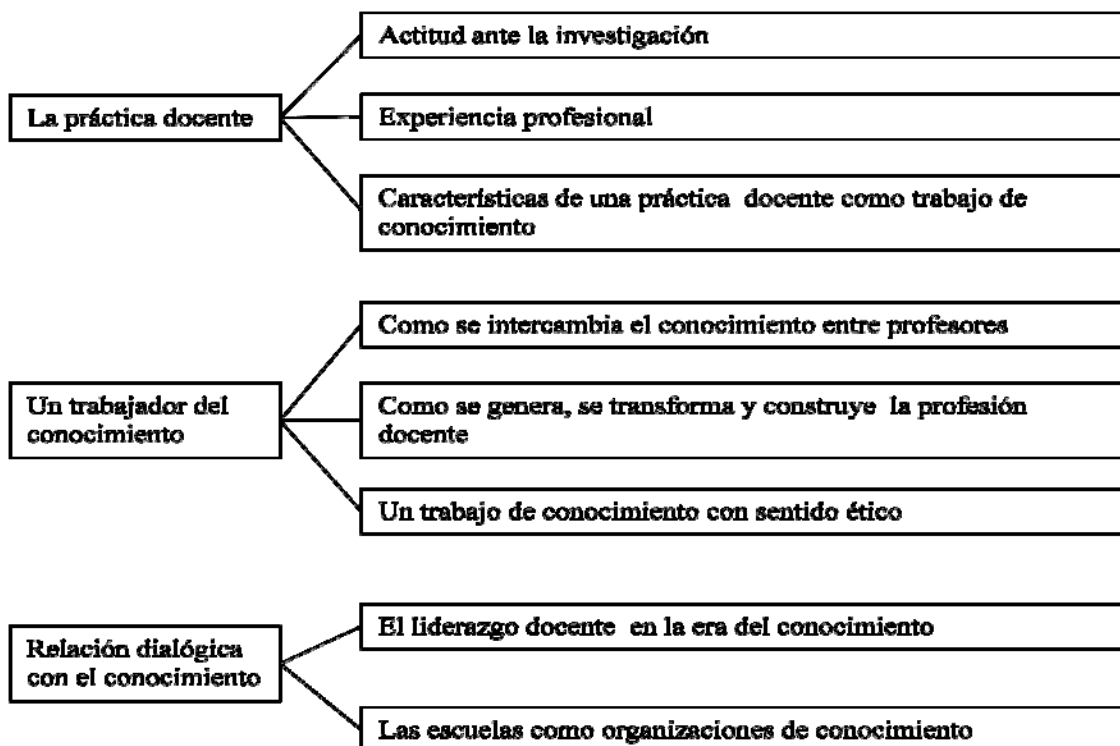


Figura 3. Organización de categorías y subcategorías

En el siguiente apartado se explican cada una de las categorías con los resultados encontrados a través de los instrumentos y técnicas aplicadas:

#### *4. 2 La práctica docente*

Investigar la práctica docente, supone penetrar en un mundo escasamente analizado, caracterizar lo que sucede en el aula y cómo se produce la intervención de los profesores, explorar los acontecimientos en los que se genera el aprendizaje y las participaciones de los estudiantes, fue involucrarse en un espacio fascinante por los procesos que intervienen en el mismo: la enseñanza y el aprendizaje en correspondencia con la relación entre docente y estudiantes. Esto que para quien se desempeña en el ámbito educativo, pareciera ser sumamente cotidiano, no lo es para los que desconocen este terreno, lo que hizo a la investigación interesante, algo no documentado que sin duda permitió objetivar diversas situaciones poco estudiadas que apoyaron para identificar la práctica docente de las profesoras como trabajo de conocimiento.

Aunado a esto, los hallazgos permitieron advertir las diferencias entre una práctica docente de profesoras con diversidad en años de servicio y con experiencias diferentes, cómo influye su historia en el desempeño docente y los contrastes en las situaciones de aprendizaje que aplican. Si se asume que de manera generacional la humanidad ha entrado en una nueva era que afecta la producción y generación del conocimiento, los cambios que podemos advertir con mucha frecuencia en el entorno actual, afectan progresivamente nuestra forma de vivir, de comunicarnos, de trabajar y de aprender.

Entre las diferencias encontradas en las observaciones realizadas, se manifiestan sólo las de estilo, la técnica personal con la que cada una asume su participación. Entre las coincidencias, todas las docentes parten de una planificación del curso, mismas que contemplan los requisitos que contiene la planeación por competencias. Rescatan los saberes previos de los estudiantes y desarrollan sus sesiones a través de la formulación de conflictos cognitivos. Sólo es la forma personal de darle sentido a su intervención lo que hace específicamente diversa la práctica, por ejemplo en el aspecto a observar *¿Cómo*



*están las personas y las actividades conectadas o interrelacionadas y cuáles son las características de estas interacciones? Se detectó lo siguiente:*

Las docentes siguen una secuencia didáctica que les permite un momento de introducción o inicio, una actividad central y un cierre o conclusión, pero en todas ellas se produce el análisis y reflexión y el retorno a los elementos teóricos que lo fundamentan.

Sobre los aspectos *¿Cuáles son los papeles de los participantes?. ¿Qué es permitido aquí? , ¿Qué sucede con esas personas reunidas? ¿Cuáles son sus papeles. ¿Qué es permitido aquí? , ¿Qué sucede con esas personas reunidas?* Se pudo detectar que sobre las formas de organización del grupo, las cuatro docentes combinan la organización grupal, individual y por equipos, permiten la participación de los estudiantes, los animan y apoyan para que manifiesten sus dudas, aunque es importante mencionar que no todas les transmiten seguridad y confianza; a pesar de ello, los alumnos participan, se expresan, manifiestan dudas, inquietudes, experiencias y saberes.

Con relación a la frecuencia y duración de la secuencia se enfatizó a través de los siguientes aspectos a observar: *¿Cuándo inició esta situación? ¿Qué tanto durará? ¿Es un tiempo recurrente de situación o es única?* En el manejo del tiempo, tres de las docentes organizan sus acciones en el tiempo que dura la sesión, sólo una profesora se pasa de la hora establecida y ocasiona que el tiempo de receso se vea afectado. Esta misma docente es muy rigurosa en la hora de entrada, pues a algunas estudiantes que llegaron después de iniciada la sesión, no se les permitió asistir a la clase. El motivo por el que llegaron tarde fue el retraso en la elaboración de una tarea, que debieron prever con anticipación, porque el trabajo había sido solicitado con suficiente tiempo para su entrega, son las consecuencias de una mala organización estudiantil.

Sobre los *factores sutiles*, se percibe que con la intención de facilitar el proceso de enseñanza, las docentes utilizan recursos didácticos diversos en las sesiones observadas, los recursos utilizados, proporcionaron información a los estudiantes y a las profesoras les facilita su función, así constituyen una guía para organizar la información que se

quería transmitir. Los recursos didácticos utilizados por las docentes despertaron *la motivación y el interés de los estudiantes* hacia el contenido de aprendizaje. Cabe mencionar la facilidad y acceso a los recursos tecnológicos con los que cuenta la escuela y que se utilizan en las diversas sesiones de clase, como es el uso del proyector digital (cañón) y las presentaciones en power point elaboradas por las docentes.

#### *4.2.1 Actitud ante la Investigación*

En cuanto a las limitaciones que se encontraron en la implementación de la investigación en la escuela implicada, se pudieron identificar dos perspectivas: las de origen institucional y las de origen externo. Con relación a los de carácter institucional, al plantear a las docentes el trabajo a realizar, se mostraron inquietas, asombradas y de cierta manera temerosas ante la incertidumbre de los propósitos de la investigación, posteriormente participativas y colaborativas, durante las observaciones con la pertinencia de las secuencias en el desarrollo de las sesiones, y en las entrevistas con toda la apertura ante los comentarios para enriquecer las preguntas.

Con relación a las actitudes de los estudiantes, están acostumbrados a ser observados, pues existe una meta académica referente al seguimiento del desempeño docente, en la que el responsable de la misma organiza un equipo de observadores, que hacen visitas al aula, por lo que la presencia del investigador, no les llamó la atención, sabían que se estaba pendiente de las situaciones y que se registraba lo ocurrido en la sesión, pero actuaban como si no estuviera ninguna persona extraña.

A esto se agregan el sinfín de actividades institucionales a la que la escuela normal estuvo convocada, por lo que a pesar de la organización previa e información para los docentes que participarán en la investigación, hubo empalme de algunas acciones y se tuvo que asistir a las observaciones en el aula aún cuando los docentes no lo esperaban.

El trabajo colegiado en la institución, está organizado en academias de grado, para este estudio se eligió a la de Acercamiento a la práctica escolar, como motivo de investigación, de entre las otras, porque en esta se agrupan las docentes que se encargan

del espacio curricular destinado para la formación inicial de los futuros educadores o sea las actividades de observación y práctica que los estudiantes normalistas realizan en diversos planteles del nivel preescolar y que les permitirán conocer las condiciones reales del trabajo docente.

En el tiempo previsto para la investigación se presenciaron tres reuniones colegiadas, una con los docentes de 4º semestre, otra con los docentes de Acercamiento a la práctica escolar de 6º semestre en donde estuvieron presentes 2 maestras de Observación y práctica docente IV, una por cada grupo, y otra de Taller de diseño de actividades didácticas II, que da clase en ambos grupos, y finalmente la reunión final del ciclo escolar, con la presencia de los docentes de ésta área de 1º a 6º semestres. A partir de la observación, se identificó cómo como se intercambia el conocimiento entre profesores, que más adelante se abordará de manera específica.



*Figura 4. Reunión de academia de Acercamiento a la Práctica 4º semestre*

#### *4.2.2 Experiencia Profesional*

Las cuatro profesoras tienen en común la responsabilidad y apasionamiento por la docencia, esto se pudo advertir a través de las entrevistas realizadas a cada docente, porque en relación a las preguntas: *Estudios realizados* y *Tiempo en la docencia*, a través

de sus respuestas se puede señalar que se han desempeñado en sus inicios en la educación básica, una en educación preescolar, dos en educación primaria y otra en secundaria. Una de ellas tiene una trayectoria sindical importante y 8 años de trabajar en la normal. La experiencia de trabajo en la institución, varía desde los 4, 8, 17 y 21 años.

Una de las profesoras involucradas en la investigación, egresó de la misma escuela normal en la que ahora se desempeña, tiene 13 años de servicio, su plaza principal la cubre en una institución de educación básica, y en la escuela normal labora como docente horas clase. Dos docentes, son egresadas de normal elemental en otras instituciones, formadas para ser profesoras de educación primaria y posteriormente cursaron estudios de licenciatura y posgrado. Ambas tienen más tiempo de experiencia y también se desempeñan en la institución desde hace varios años como profesoras de tiempo completo. La última de las docentes es inicialmente Licenciada en Psicología Industrial, pero a través del desempeño en la docencia, se inclinó por dar clases y así estudió la licenciatura en educación primaria en la misma normal que las dos compañeras anteriores pero en la modalidad semiescolarizada, así paralelamente al trabajo en la normal como profesora horas clase, terminó su licenciatura en educación primaria y posteriormente la maestría en ciencias de la educación.

Las asignaturas que imparten en el semestre investigado, son la de Iniciación al trabajo escolar en el segundo semestre, Observación y práctica docente II en cuarto semestre, Taller de diseño de actividades didácticas en sexto semestre y Seminario de análisis del trabajo docente en 8º semestre; como ya se mencionó estas asignaturas corresponden al área de Acercamiento a la práctica escolar.

En el caso de las docentes investigadas, la diferencia de edad y experiencia no determinan el entusiasmo y la dedicación a la labor; por el contrario en todas ellas lo más importante que se pudo recuperar fue la actitud docente, pues cada una en un estilo muy diferente, denotaron el entusiasmo y la creatividad para poner en marcha las situaciones de aprendizaje y establecer un clima de trabajo adecuado que posibilita la participación activa de los estudiantes.

#### *4.2.3 Características de una práctica docente como trabajo de conocimiento*

Aunque todavía existen trabajos muy necesarios que pueden ser desempeñados sin una especialización previa y formal, en la docencia se impone la necesidad del saber para realizar un trabajo fundamentado y así propiciar aprendizajes en los estudiantes y de esta manera se constituye el docente como un trabajador del conocimiento. De las observaciones realizadas, se obtuvo información interesante en este rubro, pues en las sesiones las profesoras intentaron provocar la construcción de nuevos conocimientos con base a los anteriores.

En dichas observaciones se pudo detectar que las docentes en cuestión ponen en práctica diversas actividades que tienden al desarrollo de aprendizajes significativos, a través de situaciones didácticas diferentes, rescatan los saberes previos de sus estudiantes, esto como primera coincidencia en su labor. Aunado a ello, precisan la intención de su clase desde el diseño de una planificación que implica diversos niveles de apropiación de una planeación por competencias, lo que en la intervención se traduce en el desarrollo de habilidades y capacidades para el desarrollo de un sujeto competente.

De manera transversal, las docentes propician el progreso de los rasgos del perfil de egreso del campo 1. Habilidades Intelectuales Específicas (SEP, 1999, pág.10) y la atención hacia la idea de conocimiento, por lo tanto rescatan metodología centrada en la aplicación de estrategias de aprendizaje desde una perspectiva constructivista, entre ellas la elaboración de escritos, lectura analítica, mapas mentales y conceptuales, empleo de la descripción, de la observación, planteamiento de preguntas, etc. También hacen uso de recursos como el pizarrón electrónico y el proyector digital, para sus presentaciones en diapositivas.

Entre las estrategias netamente centradas en el aprendizaje de los alumnos, se pudo detectar que utilizan el aprendizaje basado en problemas, trabajo colaborativo, entre otros. Aunado al desarrollo de competencias docentes, se advierte el desarrollo paralelo de habilidades cognitivas, los estudiantes tienen la oportunidad de leer, escribir, analizar críticamente las observaciones, buscar información, resolver problemas y establecer relaciones entre el contenido revisado y el contexto preescolar.

#### *4.3 Un trabajador del conocimiento*

La formación de docentes exige un cúmulo de cambios significativos, lo inminente es pensar cómo afectan éstos a los profesores en servicio que, formados en otros paradigmas, tienen que afrontar las exigencias de esta nueva era del conocimiento y la información, así que las posibilidades de repensar el desempeño de un profesor en estas circunstancias sólo se concibe si se aprovechan las oportunidades que el mundo actual proporciona a través de nuevas posibilidades de búsqueda de información y actualización.

Se coincide con Marcelo (2002) cuando afirma que los conocimientos que se adquieren en la etapa de formación inicial tienen una fecha de caducidad, por este motivo las docentes involucradas en el estudio, no han esperado que la formación profesional básica les proporcione conocimientos de los que puedan disponer a lo largo de toda su vida. Por el contrario, esta vertiginosa movilidad les ha convocado el desarrollo de una actitud de reto constante para afrontar los desafíos de una nueva era.

Las docentes cursaron estudios de normal pero con Planes de Estudio diferentes. La profesora que tiene más años de servicio cursó el plan de estudios de cuatro años, la que tiene 25 de servicio, el plan de cinco, las otras dos maestras el plan '85, pero una en la modalidad escolarizada y la otra en la semiescolarizada. Este último plan de estudios, con nivel de licenciatura, mientras que los otros planes, sólo acreditaban la normal elemental y entonces había la necesidad de cursar los estudios de licenciatura al término de ésta. Aunque egresadas con distintos planes de estudio, todas tuvieron la necesidad de acceder a nuevos procesos de actualización.

Como ya se explicó, dos de las docentes tuvieron que realizar estudios de licenciatura, una en pedagogía y la otra en educación media en ciencias naturales, una de ellas tiene la especialización en psicopedagogía, cursada en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, y dos la maestría en ciencias de la educación egresadas del mismo instituto; la última la maestría en educación preescolar en la misma institución donde se desempeña como profesora horas clase. Las tres son

pasantes de maestría, pues aunque tienen las competencias necesarias para obtener el grado, tienen el proceso en construcción, con avances considerables; aunado a estos estudios, se inscriben a cursos y diplomados de actualización y capacitación constante lo que les permite tener fundamentos necesarios para ejercer la docencia.

Desde lo que se pudiera conjeturar, pareciera ser que quien se formó en el nivel tiene mayores herramientas para transmitir conocimientos adecuados y pertinentes a los estudiantes, pero las observaciones detectaron lo siguiente: tanto las profesoras formadas en educación primaria, como la formada en educación preescolar, realizan la transferencia de contenidos al trabajo realizado en los jardines de niños, esto se advierte en los comentarios y relaciones que hacen en cada aspecto que trabajan en sus sesiones para propiciar el aprendizaje, las otras tres docentes han tenido que incursionar en la revisión de los propósitos y contenidos de la educación preescolar y al conocimiento de los procesos del desarrollo infantil, aunado a las observaciones realizadas en el contexto real de los jardines de niños.

Tamir (2005) menciona que un formador de profesores es ya un profesional experto y experimentado. Antes de desempeñarse en la normal, las profesoras habían ejercido la labor docente en otros niveles educativos, esto representa muchas oportunidades de aplicación del conocimiento profesional y personal, también una gama de situaciones y contextos bajo variadas circunstancias que enriquece el conocimiento de la profesión. La historia personal influye también en el desarrollo profesional de una persona, las docentes emplean todo este bagaje teórico experiencial para desarrollar su función.

Un formador de docentes como trabajador del conocimiento, necesita tener un amplio saber sobre diversas modalidades de intervención para que los estudiantes puedan participar en situaciones de aprendizaje significativas y variadas, que rompan con la rutina y la monotonía, pero que además, sean diseñadas para enfrentar el estado actual del conocimiento profesional y personal de sus estudiantes. Para dar cuenta de este aspecto, se cuestionó a las docentes sobre *Motivaciones para dedicarse a la docencia*, las

respuestas fueron variadas, pero en todas se advierte el sentido pedagógico de su labor, lo que les permite acceder a una práctica docente innovadora. Este repertorio de modalidades ha sido en general aplicado y reformulado por cada una de las docentes involucradas en la investigación, también se han involucrado como docentes-alumnas de los cursos y talleres en los que participan, esto les permite tener experiencia acumulada durante los años en los que se han desarrollado profesionalmente.

#### *4.3.1 Como se intercambia el conocimiento entre profesores*

Si bien es cierto que en una formación en competencias es imprescindible el trabajo colaborativo, la realidad de las instituciones denota que como cultura en los docentes prevalece el individualismo, no fueron formados en la solidaridad y el bien común. De acuerdo a Flores Fahara (s/f), uno de los problemas principales al realizar trabajo educativo es el aislamiento de los maestros entre sí, que les impide construir una cultura común y una base de conocimientos colectiva que evite que cada vez que se presente un problema tenga que realizarse de manera aislada el proceso completo de definición y generación de soluciones. Hargreaves (2003) lo vislumbra de la siguiente manera: *“En parte, el individualismo es cuestión de hábito. Está históricamente arraigado en nuestras rutinas de trabajo”*. (p. 23)

A partir de lo anterior y rescatando las respuestas al siguiente cuestionamiento: *¿Se comparten conocimientos entre los profesores? ¿De qué manera sucede el proceso de compartir?* Los resultados obtenidos permiten explicitar que en la escuela normal, existen intentos aislados de docentes que de manera informal se reúnen y comparten inquietudes, compromisos, estrategias, pero sólo en pequeños grupos, y éstos son muy sólidos, pero en la generalidad no existe como práctica común el compartir.

El espacio establecido para comunicarse y generar acuerdos es el de las reuniones de academia, desde las jornadas de planeación institucional al inicio de cada semestre, se elabora un plan de academia, así que semanalmente, éstas se llevan a cabo en días específicos, se organizan los docentes de cada grado para compartir la forma o formas de



entender o dar viabilidad a alguna actividad, acciones a realizar con las alumnas, entonces se enriquecen las estrategias ante la finalidad de ofrecer una vinculación entre las asignaturas participantes.

Existen docentes que comparten sus conocimientos, sin embargo también *existen otros que no se interesan por compartir con los demás sus ideas o estrategias, no todos participan, y algunos entorpecen o bloquean a los demás en lugar de enriquecer*. Esto provoca que en las reuniones de academia no surjan en su mayoría propuestas innovadoras e interesantes, sino prioritariamente acciones de organización, se advierte que prevalece la añoranza de prácticas añejas, en donde conocimientos y procesos son certezas, pero el conocimiento es inamovible.

*No, difícilmente se comparte*, afirma otra de las docentes, y desde su punto de vista no se hace porque son pocos los que se atreven a someterse a la crítica. Prefieren conservar su saber, *lo que sé es para mí*, y quedan fuera errores, reflexiones, se prefiere el éxito individual que el de equipo. *Por esto en las reuniones de academia que es donde se puede compartir, les da miedo exponerse y el ambiente se torna tenso. Nos instalamos en el confort para no hacer de manifiesto nuestros errores de comprensión. Se olvida que no hay conocimientos acabados, que se puede diferir y estar en desacuerdo académico, pero no se admite, no hay apertura para crecer, no se comparte por miedo a estar en desacuerdo, pero a la vez, tampoco se crece.*

Pero sí reconoce que sólo se comparte en los subgrupos, con los más allegados. *Ahí se pueden establecer buenas relaciones académicas, se intercambian ideas y se puede estar en desacuerdo, pero con el respeto que da el entendimiento amistoso de una buena relación.* Otra docente refiere: *la parte académica es sumamente atrayente sobre todo cuando se trabaja entre colegas con la misma misión e ideales compartidos.* Así la vive y así espera continuar el tiempo que permanezca en esta escuela.

Los comentarios de las docentes son muy semejantes, y pareciera contradictorio que un profesor entendido como un trabajador del conocimiento, diseñador de ambientes de aprendizaje, con capacidad para utilizar los diferentes recursos, propiciador de

aprendizajes, que desarrollan una profesión docente caracterizada por lo que se ha denominado una comunidad de práctica a través de que la experiencia individual pueda convertirse en colectiva de acuerdo a Wenger (2001), se viva en el aislamiento rechace las posibilidades para aprender de otros y con otros, pedir ayuda y reconocer dificultades comunes.

Una docente puntualiza: en este aspecto tengo dos experiencias, una en la que se advierte somos muy celosos de lo que sabemos, *la mayoría lo ocultamos como tesoro, como tendencia o costumbre*, difícilmente se comparte, quizás para no quedar en evidencia, al dialogar entre compañeros en los pasillos, nos damos cuenta del individualismo que impera.

La otra experiencia es el trabajo que se realizaba hasta el ciclo escolar pasado en la academia de 7° y 8° semestres, esta academia es especial porque la mayoría de los docentes son de tiempo completo, esto implica que están dedicados tanto al trabajo docente como al seminario de análisis del mismo, *en esta academia pude aprender mucho de las demás integrantes, era un espacio de aprendizaje e innovación*, pero desafortunadamente, en el ciclo escolar 2008-2009 ingresaron docentes con otra visión, compromiso diferente, no cumplían los acuerdos generados para el bien común, entonces *se desplomó lo que tanto trabajo había costado construir*. Para este ciclo escolar (2009-2010) las docentes con mayor antigüedad en la función fueron cambiadas, se incorporaron otras integrantes y no se ha podido recuperar el trabajo anterior. Lo que no se comprende, es el por qué los *directivos decidieron acabar con la única academia que había logrado consolidar un trabajo colaborativo e importante*.

El personal que labora en la escuela normal es variado, la media en edad corresponde a 42 años, los docentes más jóvenes que son mínimos, tienen aproximadamente entre 9 y 10 años de servicio, mientras algunos otros cuentan de 35 a 40 años de antigüedad en la docencia, pero al igual que el alumnado, el personal es eminentemente femenino, de ahí que este puede ser un indicador del por qué las relaciones personales se establecen de esta forma y el compartir esté mediado por la sensibilidad y susceptibilidad del género imperante.

### 4.3.2 *Cómo se genera, se transforma y se construye la profesión docente*

El imaginario social sobre la carrera de educadora implica que existan comúnmente falsas expectativas entre los candidatos a ingresar a la Licenciatura en Educación Preescolar, porque algunos aspirantes piensan que ahí sólo se aprenden manualidades o a cantar y bailar, la realidad completamente distinta hace que los alumnos seleccionados se sientan desencantados por la carga curricular que implica el ser docente. Para ilustrar esta situación se presenta a continuación el mapa curricular de la licenciatura:

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

A	Actividades principalmente escolarizadas
B	Actividades de acercamiento a la práctica escolar
C	Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo
A	Formación específica

*Figura 5. Mapa Curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan de Estudios 1999.*

Como se ha mencionado, las docentes seleccionadas para esta investigación, tienen bajo su responsabilidad las asignaturas correspondientes al área de acercamiento a

la práctica escolar, estas constituyen el espacio curricular del primero al sexto semestre, para que los estudiantes puedan vincular los contenidos teóricos revisados en la escuela normal y conocer su aplicación en condiciones reales del trabajo docente, en estas asignaturas se preparan y organizan las actividades de observación y de práctica a realizar en cada periodo de jornadas (2 al semestre), y cuando concluyen existe un periodo de análisis y reflexión sobre los resultados de las experiencias obtenidas al trabajar con los niños.

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

De manera recurrente, la transición del conocimiento teórico al práctico es un proceso complicado, depende de las experiencias particulares que un sujeto vivencia y cómo se asume la intervención frente a un grupo de niños, es una de las situaciones más complejas en la labor docente: darle sentido a todo el sustento teórico, para desempeñar lo práctico con el fundamento que la teoría brinda, y posteriormente realizar un retorno reflexivo para revisar los sucesos de la jornada, lo que se los avances, dificultades y lo que es necesario mejorar.

En el campo 3 de los rasgos deseables del nuevo maestro, se establecen las *competencias didácticas* con las que un docente en formación inicial necesita consolidar a lo largo de la carrera. Como su nombre lo indica, son las competencias propias del área disciplinar, aunque se hace la aclaración de que el perfil de egreso está integrado en 5 campos. Para mayor claridad, a continuación se muestran los rasgos del campo 3:

a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas adecuadas al desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral que promueve la educación preescolar.

b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en

especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los niños en condiciones familiares y sociales particularmente difíciles.

c) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo, que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, orden, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía de los educandos.

d) Reconoce el valor pedagógico del juego y lo utiliza en su trabajo cotidiano como un recurso que promueve el desarrollo de aprendizajes, habilidades, actitudes y valores.

e) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.

f) Conoce y aplica distintas estrategias para valorar los logros que alcancen los niños y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.

g) Aprovecha los recursos que ofrece el entorno de la escuela con creatividad, flexibilidad y propósitos claros para promover el aprendizaje de los niños.

h) Es capaz de seleccionar y diseñar materiales congruentes con el enfoque y los propósitos de la educación preescolar, en particular distingue los que propician el interés, la curiosidad y el desarrollo de las capacidades de los niños, de aquellos que carecen de sentido pedagógico. . (SEP, 1999, pág.11)

De esta manera, tanto el desarrollo de estas competencias didácticas como el acercamiento al trabajo docente en condiciones reales es continuo y gradual, se inicia con observaciones al contexto escolar y posteriormente se realizan acciones que permiten la intervención con sencillas actividades cotidianas, más adelante actividades didácticas y posteriormente situaciones de aprendizaje que ponen en marcha distintas estrategias básicas de aprendizaje infantil, a través de diferentes modalidades de intervención pedagógica.

Las actividades de observación y de práctica cumplen su función formativa cuando son objeto de análisis individual y colectivo, y de la reflexión informada sobre lo que ocurre en las aulas y escuelas. El análisis es inseparable de esas actividades, porque otorga sentido a las estancias de los estudiantes en los planteles de educación preescolar como elemento indispensable de su formación. (SEP, 1999, pág. 75)

La mayoría de los docentes de la institución tienen como inicio de formación la normal elemental en educación primaria y secundaria y sólo cinco egresaron como profesoras de la educación preescolar, por este motivo existe un reto para cada formador, en tanto la aplicación del conocimiento profesional relacionado con la formación de niños pequeños.

Mientras ciertos principios didácticos pueden ser reconocidos generalmente por la mayoría, el conocimiento del nivel preescolar hace especificidades en sus contenidos y así cada profesor que no cumple con el perfil requerido, necesita un doble esfuerzo para relacionar sus sesiones de clase con la realidad escolar, y llevar a la discusión de forma diferente, dependiendo de una gama completa de atributos personales y recursos didácticos que apoyen su desempeño.

Para Tamir (2005) el conocimiento profesional consta de lo que designa como conocimiento didáctico de la formación del profesor:

1. Conocimiento de la materia
2. Conocimiento didáctico general
3. Conocimiento didáctico específico de la materia
4. Conocimiento didáctico de la formación del profesor

En relación al primer aspecto, se puede comentar que corresponde al dominio del contenido y de los propósitos de la asignatura. Esta es una de las condiciones principales para ejercer una docencia eficaz, ésta es una condición relevante porque la labor docente exige, más que la aplicación del programa y las secuencias didácticas preestablecidas en éstos, una gran habilidad creativa e innovadora para reconocer las características y estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus logros en relación al avance del nivel de competencia y el diseño de estrategias adecuadas para lograr los propósitos de la asignatura.

El siguiente aspecto, implica el conocimiento didáctico para organizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y así dar a la acción educativa una mejor efectividad. Los componentes didácticos que dan cuenta del hecho educativo son tres: planeación, ejecución y evaluación. Las docentes cuentan con un plan de curso, en el mismo precisan los propósitos de la asignatura y los relacionan con los rasgos del perfil de egreso que fortalecen, asimismo, integran el desarrollo de situaciones de aprendizaje, estas definen el tipo de contenido a abordar y de acuerdo al mismo establecen las modalidades de intervención.

Con relación a la ejecución, como se ha explicitado en párrafos anteriores las docentes ponen en marcha de manera adecuada, pero cada una en su estilo personal, un conjunto de procedimientos didácticos que utilizan para la construcción de conocimientos significativos, lo que le da sentido diferente a cada uno de los procesos. La metodología aplicada incluye la propuesta de diversas estrategias de aprendizaje y definen también el uso de tiempo, espacios y recursos con los que apoyan el desarrollo de las sesiones.

La evaluación está contemplada desde la planeación, la mayoría de las situaciones son valoradas a través de rúbricas que especifican los criterios a evaluar. Las docentes establecen los criterios con antelación y dan a conocer las rúbricas al grupo, sólo dos no lo estipulan de esta manera, lo que provoca enfado y descontento de las estudiantes. Dos de las docentes, llevan un registro anecdótico de las sesiones, lo que se convierte en un diario de trabajo del docente, en éste se rescatan los elementos y eventos ocurridos en el aula y es un instrumento eficaz que sirve como regulación de los procesos, ya que ayuda a reorientar lo necesario para mejorar la práctica educativa.

El tercer aspecto, refiere al dominio docente para despertar la sensibilidad para apreciar la complejidad que implica el trabajo con los niños pequeños, la importancia de conocer los procesos de desarrollo infantil, y las dificultades de afrontar el trabajo diario de una educadora en un jardín de niños.

Las asignaturas observadas están contempladas en el área de acercamiento a la práctica, por esto las docentes involucradas propician el desarrollo de habilidades y competencias para la enseñanza en el nivel preescolar y con éste el sentido de la profesión para la cual se forman los estudiantes en la escuela normal.

El plan de estudios de la licenciatura propone los siguientes ejes de atención:

- a) Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela.
- b) Las actividades que se desarrollan en el aula.
- c) Las formas como se relaciona la maestra o el maestro con los niños.
- d) La interacción y la participación de los niños en los diferentes espacios de la escuela.
- e) La circulación y uso de los materiales educativos.

f) Las relaciones de las maestras y de la escuela con la familia y la comunidad.  
(SEP, 1999, pág.75)

Finalmente el cuarto aspecto alude al conocimiento y la forma particular en que estos elementos son aplicados de manera personal por cada docente y cómo pueden transmitir a sus alumnos determinadas estrategias de intervención, propias de su iniciativa personal. Las docentes comparten a los estudiantes no sólo contenidos, son ejemplo del hablar, pararse, gesticular y expresarse corporalmente.

De ahí que en el ejercicio de la profesión, podemos advertir que los patrones de estilo, bajo los que fueron formados los estudiantes, se reproducen en las aulas de educación básica. Así las docentes se reflejan en las actitudes de sus estudiantes. Es así como en la escuela se genera, se transforma y se construye la profesión docente.

#### 4.3.3 *Un trabajo de conocimiento con sentido ético*

Delors (1996) plantea que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales para toda la vida, sólo de esta forma, podrá cumplir con la misión que le es propia. Así, cada sujeto necesita sostenerse en los cuatro pilares de la educación: *aprender a aprender*, “esta competencia se refiere a la capacidad para emprender acciones de aprendizaje autodirigido, autónomo y autorregulado, que permitan a la persona actualizar sus conocimientos de manera continua a lo largo de la vida” (Valenzuela 2010, pág,1); *aprender a hacer*, refiere a los contenidos procedimentales o sea la aplicación práctica de los elementos teóricos que conforman el saber y que se consolidan con la experiencia; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas para el descubrimiento gradual del otro; por último *aprender a ser*, un proceso fundamental que exige la formación, habilitar a todos los sujetos para ser capaces de resolver sus propios problemas, hacer sus propias decisiones y asumir sus propias responsabilidades.

En los sistemas escolarizados de manera general, se le ha otorgado mayor importancia al desarrollo intelectual y procedimental, y se soslayan los dos pilares que



son trascendentales para el desarrollo personal y social: *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. El perfil de egreso del Plan de Estudios de la Licenciatura, contempla el campo 4 referente a la identidad profesional y ética, éste agrupa las competencias necesarias para desarrollar la capacidad para establecer relaciones interpersonales, así como la tolerancia, el respeto y la equidad, necesarias para el pleno desarrollo social. Este campo considera los siguientes rasgos:

- a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.
- c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
- e) Asume su profesión como una carrera de vida, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad. (SEP, 1999, pág. 12)

En las observaciones realizadas, las docentes promueven las actitudes necesarias para convivir en un ambiente armónico de respeto y equidad, pero a la vez de hábitos que son necesarios asumir, como parte de la formación. Al llegar al aula una docente manifiesta: *A ver chaparritas, yo no puedo iniciar la clase en este basurero, así que por favor recogen todo en 5 minutos para poder empezar*. Esto que pareciera ser muy trivial, reviste de importancia porque las estudiantes cuando egresen, estarán a cargo de un grupo de niños pequeños, y tendrán que favorecer hábitos de orden y limpieza, pero si ellas no los tienen, difícilmente lo podrán desarrollar en sus alumnos.

Así mismo, en otro grupo la docente organiza una secuencia en donde los estudiantes elaboran unos carteles que responden a las siguientes cuestiones: *¿Qué implica atender la diversidad del grupo? ¿Qué retos enfrenta la educadora para lograrlo?* El Plan de estudios desde los criterios y orientaciones para la organización de las actividades académicas, determina que “los alumnos normalistas adquirirán una perspectiva profesional a partir de la cual asumirán que, cada niña y cada niño crecen y adquieren identidad como individuos únicos, en relación permanente con sus medios familiares y sociales” (SEP, 1999, pág. 25)

La docente rescata desde sus contenidos la atención a la diversidad, noción que deberá reflejarse en la percepción de los futuros maestros sobre su actividad profesional, pues aún cuando el grupo constituye la razón de ser del trabajo escolar, como futuras educadoras necesitan realizar un esfuerzo continuo para conocer a cada niño y así, desarrollar actividades que favorezcan el desarrollo de las potencialidades de cada pequeño en particular.

Otra de las docentes inicia la clase recordando a las estudiantes que *tienen establecido un conflicto cognitivo: atención a la diversidad, así que bajo esa premisa, organiza equipos de trabajo y les indica que tienen que resolver algunos cuestionamientos*. Aunque pareciera ser que ambas docentes tienen un mismo contenido, la primera corresponde al segundo semestre, y la otra al sexto; la diferencia radica en la relación que se establecen con los contenidos y la complejidad de los mismos, pues la de sexto semestre a través de este ejercicio promueve la fundamentación de ideas por parte de los estudiantes y así fortalece la base para la construcción de una práctica con sentido pedagógico.

Si bien es cierto que hace algún tiempo las demandas educativas se centraban en el cambio de prácticas o estilos pedagógicos del quehacer docente, éstas han cambiado; en la actualidad no sólo basta con la capacitación constante, hoy la sociedad exige de los docentes mayor competitividad académica para satisfacer las necesidades de formación

de los estudiantes. Esto implica, repensar críticamente la realidad, idear nuevos proyectos colectivos y aprender a vivir en un mundo multicultural, en donde los modelos educativos estén centrados en el alumno y mediante el aprendizaje permanente incluir en la docencia el uso de las TIC como recurso de aprendizaje y herramientas didácticas.

#### *4.4 Relación dialógica con el conocimiento*

En párrafos anteriores se hace alusión al hecho de las dificultades en la institución para llevar a cabo el trabajo colaborativo; también se reconoce que de manera autónoma, los docentes se reúnen por afinidad, amistad, o necesidad en pequeños grupos que pueden intercambiar saberes, experiencias e ideales. Es en estos subgrupos en donde en muchas ocasiones se desarrollan las estrategias innovadoras para su puesta en práctica en las aulas.

El aprendizaje no se construye en la individualidad, sino a través de la relación con los otros; es a través del diálogo amable, que las diferentes aportaciones se valoran, no por una relación autoritaria y jerárquica, sino por una necesidad docente, que se plantea sin prejuicios y en donde los profesores involucrados, tienen las mismas oportunidades y capacidades de participación. Estos espacios de aprendizaje y reflexión, favorecen la capacidad de selección y procesamiento de la información, pues posibilitan el incremento de la reflexión y la motivación. Nicol (1989) expresa:

El otro es un ser al que llamamos prójimo, o semejante, porque su ser no es tan ajeno que no pueda apropiarse: tiene constitutivamente la disposición de ser parte del ser propio. Y esta disposición radical es la que determina la expresión. La palabra es el nexo de vinculación y de restablecimiento de la "unidad primitiva" como se llamaba el mito, o sea el modo de lograr la plenitud ontológica (Nicol, 1989, pág. 18).

Para este autor, la relación dialógica del conocimiento, es un concepto complejo porque el diálogo es la mediación entre la palabra escrita, el tiempo y el espacio de quienes buscan la explicación y comprensión de la realidad.



*Figura 6. Expresión gráfica de una relación dialógica*

Las teorías dialógicas, juegan un doble papel, analizar las dinámicas dialógicas de la sociedad y determinar qué factores promueven o inhiben el diálogo de acuerdo a Freire (1970 citado por Elboj, Puigdegívoll, Soler Gallart y Valls (2006) menciona que “la dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana, y también una reclamación a favor de la opción democrática del educador” (p. 40)

En este sentido, Elboj y otros (2006) puntualizan que “la superación de la dicotomía sistemas expertos – democracia, se halla en el diálogo y en la confianza, no en la aceptación o dependencia de la autoridad” (pág. 42). Sin embargo, en la institución el reconocimiento del otro, queda limitado a la afinidad establecida por las relaciones o dependencias afectivas.

Las profesoras tienen una apreciación sobre el conocimiento que poseen los demás docentes de la institución, ante la pregunta: *¿Qué piensa usted acerca del conocimiento que tienen los profesores de su escuela?* mencionan entre otros comentarios *que tienen diversos niveles de conocimiento, no se podrían considerar homogéneos estos saberes y experiencias, pero reconocen que los profesores que laboran en la institución saben, que tienen una sólida formación de acuerdo a su perfil y que la*

experiencia docente ayuda a incrementar su capital cultural, la mayoría tiene estudios de posgrado, eso hace que exista un saber especializado, sin embargo se reconoce también que en algunos no es valorado y otros no lo manifiestan, igual porque es más *cómodo no saber, para no hacer de más.*

Una docente opina que los profesores de tiempo completo, *sí conocen la importancia de la misión de la escuela normal,* así como el compromiso de la formación de docentes. Sólo que *tratan de aparentar saber poco para comprometerse menos,* y que algunos docentes horas clase, no viven la dinámica institucional, llegan, dan su clase y se van, casi no asisten a las reuniones de academia y *no ven la trascendencia del compromiso estatal y nacional que se tiene como formadores de docentes.*

Consideran que en algunos casos *el conocimiento que se posee es básico,* y que *no responde a las exigencias del nivel, ni a la calidad que se debe lograr en la normal,* mencionan que para algunos profesores *las oportunidades de actualización son más con base en el logro del reconocimiento escrito,* que ayuda a alcanzar un nivel alto más en carrera docente (el equivalente a carrera magisterial, pero en educación superior), *pero no para tener más elementos y desempeñar la labor de manera adecuada.* El conocimiento se da por reproducción y no hay un dominio total, por lo que falta mayor preparación y compromiso de todos.

También piensan que la diversidad de conocimientos de los docentes en ocasiones ha permitido fortalecer, enriquecer algunas actividades o apreciaciones de la labor como docente en el nivel superior. En pocas palabras *existe saber, pero no se entrega a la misión, prefieren desgastarse en problemas de relaciones, que no conducen a nada trascendente, y de esta manera se eluden las oportunidades de crecimiento en algo trivial y sin sentido.*

#### *4.4.1 El liderazgo docente en la era del conocimiento*

Marcelo (2002) reconoce un elemento que se considera de crucial importancia para dar respuesta a los desafíos actuales de las escuelas y es la capacidad de liderazgo de los profesores. Ésta puede concebirse como una cualidad innata y peculiar de algunas personas. Sin embargo, si deseamos que la profesión docente avance, todos los profesores necesitan convertirse en líderes.

Las docentes involucradas en la investigación lo son, porque en cada grado en el que se desempeñan en las reuniones específicas en las que participan, demuestran su conocimiento, defienden sus puntos de vista, expresan sus acuerdos y desacuerdos. Organizan las jornadas de observación y práctica y del trabajo docente, distribuyen a las estudiantes en los jardines de niños que eligen y establecen la relación entre docentes para unificar los criterios de evaluación de las prácticas. Sin embargo, este liderazgo no se reconoce abiertamente, quizás porque a los demás no les agrada reconocerlo, pero se manifiesta y se vive tácitamente. En este sentido entender que el liderazgo no es un papel o posición separada y asumida bajo circunstancias específicas, sino que es inherente al papel de las docentes como profesionales, esto explica por qué lo asumen.

El conocimiento que poseen las cuatro docentes en cuestión aunado a la experiencia, las constituyen como docentes con respeto académico, porque además para los estudiantes las asignaturas de acercamiento a la práctica, son las más relevantes dentro de su formación. Por ende, las jornadas de observación y práctica son el espacio curricular *sagrado*, pues los alumnos en cualquier otra asignatura, pueden faltar, pueden no cumplir, pero la práctica, se constituye como un ámbito intocable, importante y prioritario en su formación.

Otra faceta por demás interesante es la participación de las docentes en cursos, talleres de actualización, foros y encuentros, en donde se presentan y colaboran de manera entusiasta con propuestas novedosas o para dar a conocer sus experiencias y mejoras al trabajo que desarrollan.



*Figura 7. Participación en Academias Estatales de la L.E.P.*

Inherente al liderazgo está la capacidad de innovación. Una de las exigencias que la sociedad hace a los profesores es la posibilidad de seguir aprendiendo e innovando, para ello está la actitud y el compromiso con la mejora que supone la innovación. Las docentes participantes son innovadoras, no se conforman con lo que pueden hacer a partir de la propuesta de su programa de asignatura, ellas van más allá; generan una diversidad de estrategias de aprendizaje que permiten la construcción y reconstrucción de su desempeño.

#### *4.4.2 Las escuelas como organizaciones de conocimiento*

La escuela debe ser un espacio de generación del conocimiento, sin embargo la escuela normal, no se puede considerar como una organización de conocimiento porque como se ha manifestado a lo largo del capítulo, los docentes tienen saberes, experiencia y compromiso profesional, no obstante su trabajo comprometido, faltan elementos y voluntades comunes para lograrlo. *El trabajo que se hace sólo da para reproducir y transmitir, los conocimientos generados por otros, pero todavía no se arriba a generar nuevos conocimientos.* Un ejemplo de esto pueden ser los resultados obtenidos en las

evaluaciones externas en la escuela normal, ya que no son los más alentadores como se ha señalado en el primer capítulo y como se manifiesta a continuación.

Los bajos resultados observados en las pruebas estandarizadas externas evidencian un descenso en los promedios obtenidos en la escuela normal, una de estas pruebas es el Examen General de Conocimientos (EGC-LEPRE), aplicado en las escuelas normales del país desde 2003 por CENEVAL, para medir el nivel de aprovechamiento de estudiantes del primero al sexto semestres de la licenciatura en educación preescolar, este examen es el equivalente a la prueba ENLACE aplicada en educación básica.

Pero entonces si los docentes implementan estrategias de atención para favorecer el desempeño de los estudiantes, ¿cuáles son las causas de estos resultados nada halagadores? Entre los hallazgos obtenidos a través de las observaciones, entrevistas y encuestas aplicadas a docentes y estudiantes, se advierte que de manera generalizada los alumnos presentan necesidades en la comprensión lectora, a pesar de que es un asunto que preocupa a todos los profesores, pues el campo 1 del perfil de egreso se atiende de manera transversal en todas las asignaturas de la carrera, y en él se priorizan las habilidades intelectuales específicas (como ya se explicó en los capítulos antecedentes).

Por lo tanto el siguiente cuestionamiento, pretendió vislumbrar algunas alternativas: *¿De qué manera usted considera que debería repensarse el trabajo del profesor actualmente?* Las docentes coinciden al mencionar que todos los esfuerzos individuales se tornan infructuosos, pues en lugar de propiciar un frente común, y unirse los docentes en un equipo de trabajo colaborativo, para diseñar estrategias conjuntas, no resultan exitosas porque aunque se diseñen no se cumplen los acuerdos con igual nivel de compromiso.

También es evidente que una de las causas de que los estudiantes tengan dificultad para trabajar en equipo, se debe al testimonio de la comunidad de docentes, pues presentan los mismos patrones que la sociedad que se gesta fuera de la escuela,



entonces surge la interrogante ¿Cómo atacar un problema cuya raíz es más profunda y está arraigada en la idiosincrasia?

De acuerdo a Flores Fahara (s/f), este problema no se debe a la naturaleza del trabajo del maestro, o a sus características individuales en términos de personalidad o de competencia profesional, sino a la estructura organizacional de las escuelas actuales, pensada en términos de modelos de trabajo industrial. Y si este es el caso, se necesita centrar la atención en cómo mejorar las condiciones organizacionales donde este trabajo se lleva a cabo.

Sin embargo, en ocasiones la gestión institucional, no sólo es la culpable, en las escuelas normales del Estado de México, los docentes que logran tener un tiempo completo, tienen la seguridad laboral que proporcionan las dos categorías mejor remuneradas para un docente: la de pedagogo “A” y la de investigador educativo, ambos desempeñan la función en un tiempo de 45 hrs semanales, que distribuidas equitativamente en cinco días hacen un total de 9:00 hrs diarias. Esta garantía económica, hace que los docentes tengan poca movilidad por lo que se genera un trabajo de muchos años en una institución, lo que ocasiona personal longevo.

Finalmente ante la pregunta: *¿Qué piensa acerca de que las escuelas deben ser consideradas organizaciones de conocimiento y que el trabajo que ahí se realiza debe ser considerado como trabajo de conocimiento?* Las docentes consideran que justamente los profesores tendrían que considerar a la escuela como una organización de conocimiento, porque ahí se gesta esa parte en quienes se forman, se tendría que aspirar a eso, pero no se genera en la escuela, una de las profesoras expresa con vehemencia: *se asume la formación en competencias, se transmite el contenido de los programas, pero una generación de conocimiento propiamente dicha no, no entra la innovación. Ésta no es una propuesta sino ya es una demanda.*

*Se estima que en las escuelas se debe generar conocimiento, es decir producir constantes investigaciones de nuestra función al interior de las aulas con las alumnas*

*para ver de qué manera se organiza y comparte el saber.* Ir más allá de la homogenización conduce a crear comunidades de aprendizaje profesional, pues “si las escuelas deben convertirse en comunidades de conocimiento reales para todos los estudiantes, entonces la enseñanza debe convertirse en una verdadera *profesión de aprendizaje* para todos los docentes” (Heargraves, 2003, pág.183) por lo tanto es importante revisar lo que se genera para replantear la labor.

En una sociedad marcada por un mercado globalizado, por una creciente velocidad en la generación del conocimiento y por una vertiginosa era de la información y la tecnología, la escuela normal necesita una transformación, porque precisa educar a los sujetos para la vida, para que puedan enfrentar los retos que la misma sociedad impone, y afrontar los desafíos que se suscitan en la vida cotidiana. Esto implica que los docentes asuman el respeto a la diversidad, que se constituyan en una comunidad de práctica, donde prevalezca el principio de convivencia, entendimiento y empatía hacia los demás.

#### *4.5 Validación de la investigación*

La calidad de la investigación es un aspecto fundamental que en cualquier caso se necesita garantizar, por lo que la misma en un estudio, se determinará por el rigor metodológico con que se plantea su realización. La validez para los estudios cuantitativos está muy definida y reconocida universalmente, pero para los estudios cualitativos no es tan sencillo.

Mayan (2001), reconoce que “la validez interna se juzga de acuerdo con la exactitud con la cual una descripción de eventos particulares representa los datos” (p. 27). La credibilidad se obtendrá a partir de que las conclusiones generadas, sean producto de los datos, así se logrará a partir del reconocimiento de los hallazgos por los sujetos involucrados en el estudio y por aquellas personas involucradas con la realidad escolar.

Sin embargo, la autora reconoce que ésta sólo corresponde a la validez interna, entonces ¿cómo lograr la generalización de la investigación? Esta generalización se consiguió a partir del análisis de los hallazgos y la transferencia de los mismos a otros contextos.

La relación sistemática entre el muestreo, la coherencia metodológica, el análisis de datos y la confrontación con la teoría, arrojaron los resultados de esta investigación, por lo que fue determinante triangular los resultados de las observaciones, entrevistas, instrumentos y evidencias escritas del trabajo de las profesoras. Por tanto el proceso de verificación se obtuvo a partir de esta relación sistemática entre el muestreo, la coherencia metodológica, el análisis de datos y la confrontación con la teoría, todos estos aspectos permeados por la responsabilidad de quien realizó la investigación.

Los resultados de esta investigación, se constituyen ahora un insumo importante para mejorar los procesos áulicos en la escuela normal, a través de la posibilidad de reconocimiento de los avances en la calidad de la formación de los estudiantes, pero que también en el establecimiento de áreas de oportunidad para lograr la mejora del trayecto formativo de los estudiantes de la institución.

## CAPÍTULO 5

### Discusión de Resultados

En este apartado, se presenta la confrontación del análisis de los resultados explicitados en el capítulo anterior, con el problema de investigación y los objetivos del estudio, por tanto se muestra la coherencia entre los fundamentos teóricos, los hallazgos de la investigación y los objetivos planteados.

#### *5.1 Sobre la pregunta de investigación*

A través de esta investigación, se identificaron los retos que enfrenta un docente para reconocerse como un trabajador de conocimiento, entendido de acuerdo a Flores (2004) como: “un trabajo categóricamente distinto al trabajo industrial. El trabajo de conocimiento es *aquel que requiere que una persona recabe, procese, modifique, y organice información para generar soluciones diferentes a problemas específicos que se presentan en un contexto dado*”. (p.6)

Con relación al planteamiento del problema, descrito al inicio del primer capítulo: *¿De qué manera se puede caracterizar la práctica docente como trabajo de conocimiento?*, a través de las entrevistas y observaciones, se pudo obtener la información necesaria para rescatar la evidencia empírica que permitió caracterizar la práctica docente de los formadores de docentes.

Los hallazgos describen y explican la forma en que los profesores recaban la información necesaria y pertinente para realizar su plan de curso, las estrategias que ponen en práctica al impartir sus sesiones de clase, la manera como procesan los elementos teóricos para fundamentar los contenidos necesarios, el diseño las estrategias pertinentes para implementar situaciones de aprendizaje con el propósito de que sus estudiantes aprendan significativamente, además de hacer la transferencia de estos

contenidos al contexto preescolar y enfrentar los imprevistos y problemas que surgen en la intervención, para los que generan soluciones en relación al proceso escolar de los docentes en formación.

Se puede reconocer que la práctica docente de un formador de profesores, se caracteriza no sólo por los contenidos teóricos de una asignatura, sino que el enfoque de una formación en competencias, exige a la vez el tratamiento de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, por lo tanto una práctica docente como trabajo de conocimiento, *favorece el aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*; de tal forma que se puede promover en los estudiantes la capacidad para enfrentar los retos que la sociedad actual impone.

*Sobre las formas que adquiere el trabajo de conocimiento*, se pudo advertir que de acuerdo a las observaciones y entrevistas, los docentes no sólo se desempeñan frente a grupo, sino que dadas las condiciones existentes en una escuela normal, tiene otras responsabilidades que les llevan a enfrentar diversos desafíos del trabajo docente; el compromiso de asumir el desarrollo de una meta compromiso, es una ardua labor académica que provoca el desarrollo de acciones y actividades complejas para lograr los objetivos propuestos.

Aunado a esto, el trabajo frente a grupo implica además de la permanencia en las sesiones de clase, tiempo y dedicación en la elaboración de la planificación, el desarrollo de los contenidos, el diseño de estrategias, el estudio de los elementos teóricos y su relación con la intervención docente en el nivel preescolar. También el de seleccionar los jardines de niños en donde se llevarán a cabo las Jornadas de observación y práctica y finalmente el trabajo de academia, que aunque quizás no se realiza en óptimas condiciones, requiere de la asistencia a las reuniones, el cumplimiento de acuerdos y el trabajo que se genere.

Aguilar (1985) afirma que el maestro integra en la actividad docente sus necesidades personales como ser humano, así como la prioridad de establecer orden y

enseñar. En su esfuerzo cotidiano pone en juego su sobrevivencia económica, su satisfacción y realización, así como su bienestar y seguridad mental y física. El trabajo docente requiere no sólo el trabajo de conocimiento frente a grupo, sino también la responsabilidad en el caso de las docentes involucradas de llevar el seguimiento a planes y programas de estudio, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y la asesoría académica; dichas metas se derivan de la planeación institucional.

*Sobre el intercambio de conocimiento entre profesores*, en la escuela normal, existen intentos aislados de docentes que de manera informal se reúnen y comparten inquietudes, compromisos, estrategias, pero sólo en pequeños grupos, y éstos son muy sólidos, pero en la generalidad no existe como práctica común el compartir.

El espacio establecido para comunicarse y generar acuerdos son las reuniones de academia, que se llevan a cabo en días específicos, se organizan los docentes de cada grado para compartir la forma o formas de entender y establecer acuerdos, llevar a cabo alguna actividad, planear acciones para realizar con las alumnas. Pero este trabajo no se asume de manera comprometida por todos los docentes. Se justifica el incumplimiento al anteponer algunas comisiones o situaciones que se tienen que atender, pero es una responsabilidad que a la menor provocación, se evade y soslaya.

Existen docentes que comparten sus conocimientos, sin embargo también *existen otros que no se interesan por compartir con los demás sus ideas o estrategias, no todos participan, y algunos entorpecen o bloquean a los demás en lugar de enriquecer*. Esto provoca que en las reuniones de academia no surjan en su mayoría propuestas innovadoras e interesantes, sino prioritariamente acciones de organización, pero no de trascendencia pedagógica.

## *5.2 Sobre los objetivos de la investigación*

El acercamiento al trabajo docente de cuatro profesoras del nivel superior, permitió advertir las condiciones actuales en las que se desarrolla la docencia en una

escuela normal de Toluca, y aunque la muestra es pequeña, los datos obtenidos se repiten recurrentemente, tanto en las observaciones como en las entrevistas, aunado a que las docentes forman parte de tres de los cuatro diferentes semestres que constituyen el trayecto formativo de un docente, por lo que dan cuenta de manera global de lo que ocurre en segundo, cuarto y sexto semestres de la licenciatura.

Para arribar al objetivo de *identificar a la práctica docente de los formadores de docentes como trabajo de conocimiento*, se comparte que en primer término, no fue fácil hacer una distinción entre conocimiento personal y profesional, ya que ambos se alojan en la misma persona. Sin embargo, se reconoce que las docentes participantes, tienen una sólida formación que les posibilita la construcción de la profesión docente, por esta razón, generan prácticas en donde aplican situaciones de aprendizaje con sentido formativo, las cuales conciben un papel del alumno activo y participativo, capaz de plantear dudas y recuperar elementos necesarios para realizar posteriormente la transferencia al contexto preescolar.

Pero al tiempo, también transmiten posturas teóricas, gestos, formas de comunicación e incluso la expresión corporal, lo que implica un gran compromiso, pues es probable que los estudiantes, repitan estos elementos cuando tengan la oportunidad de intervenir en las aulas preescolares.

Al *reconocer las formas de trabajo de los profesores*, se advierte la manera cómo las docentes no sólo transmiten *conocimientos* para promover aprendizajes significativos en los estudiantes, también generan *procedimientos* que movilizan las estructuras cognitivas de los alumnos así como sus saberes previos, para lograr un *saber hacer* que les permitirá el desarrollo y construcción de competencias.

Al tiempo que desarrollan conocimientos y procedimientos, las profesoras se preocupan por una formación de la identidad profesional y ética, pues generan un ambiente de trabajo propicio, existe respeto en el desarrollo de las sesiones y se pondera el trabajo en equipo. A través de éste, se promueve la construcción de metas comunes,

colaboración y diálogo entre compañeros de tal forma que también desarrolla el sentido del *saber ser* y *aprender a vivir juntos*.

La época que se vive demanda una educación acorde a los cambios y transformaciones, de la misma manera se hace necesario el cambio en la concepción de aprendizaje y en cómo se genera el conocimiento. Por lo tanto, la escuela debe pugnar por un enfoque que favorezca un tipo de aprendizaje para la creación, aplicación, análisis y síntesis del conocimiento, así como para la toma de decisiones, resolución de problemas y cómo aprender a aprender.

Si sólo se considerara la práctica docente de estas cuatro profesoras, se podría afirmar que esta es la manera como se genera, se transforma y construye el conocimiento de la profesión docente en la escuela normal.

Sin embargo, la realidad de los resultados de las evaluaciones externas y las estandarizadas, evidencian una realidad diferente, lo que da cuenta de que no en todos los casos y en la conducción de las demás asignaturas, se promueve este tipo de estrategias de aprendizaje, por lo que a través de las entrevistas se pudo identificar que los docentes de la escuela normal poseen un saber especializado, pero la manera cómo se viven en la realidad los procesos de trabajo académico entre profesores en esta era del conocimiento y de rendición de cuentas, obstaculiza el desarrollo de un trabajo de calidad en la institución.

*Al describir la manera que adopta el trabajo colaborativo de los profesores con relación al intercambio y uso del conocimiento*, se pudieron identificar los procesos reflexivos y colaborativos de los profesores, cómo se relacionan entre sí para aprender unos de otros y generar mejores oportunidades de conocimiento, para comprender y entender a estas generaciones que están destinadas a vivir y enfrentar los desafíos del mundo moderno.



Para Hargreaves (2005), no es suficiente que los maestros adquieran nuevos conocimientos relacionados con los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza, el cambio debe ser significativo y productivo. Desde esta perspectiva, el involucramiento de los docentes en el cambio es vital para su éxito, así que si no se está convencido de lo que se hace, si no hay un compromiso profesional, primero con uno mismo, difícilmente se podrá compartir con los demás.

### *5.3 Alcances y limitaciones*

La importancia de realizar esta investigación, se genera a partir de los hallazgos que se advierten en el desarrollo de la misma, ya que reconocer cómo se viven las prácticas educativas en la escuela normal, permite identificar áreas de oportunidad que se necesitan priorizar para mejorar los procesos formativos de la institución.

A través de las observaciones y entrevistas realizadas, se detectaron de manera general, los procesos individuales que realizan los docentes: las formas de dirigir el conocimiento, la metodología didáctica que utilizan en su intervención, así como el desarrollo de una relación docente-alumno establecida en el aula. Las docentes realizan un trabajo de calidad, sin embargo siempre habrá aspectos que se pueden mejorar y acciones a emprender que posibiliten la superación en la calidad de la formación.

El ejercicio cotidiano de la labor docente, se constituye en la mejor posibilidad para transmitir la formación, el ejemplo diario de la práctica docente de las profesoras contribuye a la percepción de una visión específica de las formas de comunicación y conducción que hace que los estudiantes se apropien de los estilos de sus profesores, si los estudiantes tuvieran el ejemplo de sus docentes constituidos en una comunidad de trabajo colaborativo, sin duda ellos tendrían la visión de trabajar con el otro, con el apoyo del otro y para el otro.

Los docentes en la escuela no se relacionan, no comparten y no se constituyen como trabajadores de conocimiento colaborativos y participativos. Con relación a este

asunto, Andy Hargreaves (2005) menciona que la reestructuración se relaciona en cierto sentido a la reconstrucción de las relaciones de poder en la escuela, por lo que se espera que el trabajo del profesor no se organice alrededor de los principios de aislamiento y jerarquía, sino a los de colaboración y colegialidad.

Esta falta de trabajo colaborativo, sin duda constituye un área de oportunidad, y a través de los resultados de la investigación, se podrá generar un proyecto de mejora, en donde se pueda iniciar con la sensibilización y reflexión del análisis de la labor docente, para después interpretar y responder a las demandas de la sociedad del conocimiento, posibilitar una nueva vida organizacional, pensamiento intelectual e involucramiento en los avances tecnológicos que están ocurriendo y que se producen crecientemente en un mundo globalizado.

#### *5.4 Conclusiones*

De la presente investigación se desprenden una serie de conclusiones relevantes no tan sólo para entender la trascendencia de la formación de profesores, sino para valorar la importancia de una práctica docente caracterizada como un trabajo de conocimiento.

En la escuela normal, laboran docentes, con diversidad en años de servicio y con experiencias diferentes, en su desempeño influye su historia, preparación y experiencia profesional; manifiestan diversos contrastes en las situaciones de aprendizaje que aplican. Si bien se podría inferir que entre mayor edad menor desempeño, la regla no se cumple, existe personal con pocos años de servicio, con mucha juventud y porvenir, pero no asumen el compromiso profesional ni se desempeñan con responsabilidad. Hay personal con 30 o más años de servicio con entrega y dedicación, con innovación y convicción de la importancia de la labor, por lo que la edad no es determinante en la profesión.

Las docentes responsables de las asignaturas de acercamiento a la práctica escolar, se encargan del espacio curricular destinado para la formación inicial de los

futuros educadores y de las actividades de observación y práctica que los estudiantes normalistas realizan en diversos planteles del nivel preescolar y que les permitirán conocer las condiciones reales del trabajo docente.

Las profesoras involucradas en la investigación, ponen en práctica diversas actividades que tienden al desarrollo de aprendizajes significativos, a través de situaciones didácticas diferentes, rescatan los saberes previos de sus estudiantes, esto como primera coincidencia en su labor. Aunado a ello, precisan la intención de su clase desde el diseño de una planificación que implica diversos niveles de apropiación del enfoque del plan de estudios, lo que en la intervención se traduce en el desarrollo de habilidades y capacidades para el desarrollo de un sujeto competente.

Es así como en la escuela se genera, se transforma y se construye la profesión docente, de ahí que en el ejercicio de la profesión, podemos advertir que los patrones de estilo, bajo los que fueron formados los estudiantes, se reproducen en las aulas de educación básica; así las docentes se reflejan en las actitudes de sus estudiantes.

En la escuela normal, existen intentos aislados de docentes que de manera informal se reúnen y comparten inquietudes, compromisos, estrategias, pero en la generalidad no existe como práctica común el compartir. Hargreaves (2005) menciona que existe una distinción entre las *culturas de colaboración y la colegialidad artificial*. Uno de los problemas que se advierte en la escuela normal es la falta de trabajo colegiado, por lo que sería preferible evitar la simulación que en ocasiones se percibe en las reuniones de academia, para arribar a una actitud colaborativa real.

La jornada de trabajo diaria para un docente de tiempo completo en las escuelas normales del Estado de México, abarca 9 horas lo que hace un total de 45 a las semanas. Pareciera ser entonces que el tiempo tan extenso, provoca que la permanencia y convivencia en la escuela sea en ocasiones mayor que el tiempo dedicado a la familia. Quizás por la rutina diaria, se provocan las resistencias al trabajo colaborativo,

solidaridad y compartir. Estas son las características del desempeño en la escuela, y por tanto la estructura organizacional está supeditada también a las condiciones del personal.

### *5.5 Recomendaciones*

En una sociedad marcada por un creciente mercado globalizado, por una velocidad increíble en la generación del conocimiento y por una vertiginosa era de la información y la tecnología, el docente necesita una transformación, porque al tiempo existe mayor desigualdad, desempleo, violencia, drogadicción, inseguridad y deterioro ambiental. Luego entonces, un profesor necesita formar a los sujetos para la vida, para que puedan enfrentar los retos que la misma sociedad impone, y afrontar los desafíos que se suscitan en la vida cotidiana por lo tanto, convertirse en un trabajador del conocimiento.

No se puede permanecer en la comodidad que implica la irresponsabilidad y la falta de compromiso, la organización de la escuela normal, con todo el reconocimiento de la sociedad y la tradición en la formación de profesionales de la educación preescolar, necesita reorientar el liderazgo académico, que brinde espacios para compartir, que las reuniones de academia se conviertan no sólo en el ámbito organizativo de aspectos sin relevancia, por el contrario se requiere que sean el medio y oportunidad para colaborar y aportar elementos de mejora y enriquecimiento de la formación.

La entrada de la escuela a la era del conocimiento y la información, implica la urgencia de la transformación de la educación. Ello implica crear nuevas formas de organizar el aprendizaje de los alumnos tomando en cuenta que la enseñanza de hoy supone cultivar nuevas capacidades en los alumnos tales como: desarrollar un aprendizaje cognitivo auténtico, estimular la creatividad y su pensamiento crítico, y por parte del profesor trabajar en redes y equipos, que promuevan el aprendizaje profesional continuo, la solución de problemas y el compromiso por la mejora permanente de las organizaciones. (Flores Fahara s/f)

Para ello es condición acceder a la capacitación y actualización continua y así con base también en los saberes de la experiencia, repensar críticamente la realidad, idear nuevos proyectos colectivos y aprender a vivir en un mundo colaborativo y multicultural

a partir de la implementación de estrategias de intervención centradas en el alumno para reestructurar la planeación, intervención y evaluación de la práctica docente.

En un sistema educativo actual, necesariamente se debe repensar en un ejercicio docente que tienda a la participación conjunta, al diálogo y al intercambio, lo que demanda una renovación personal para desarrollar la capacidad de innovación colectiva y la creatividad. Entre mayor actualización, mayores posibilidades por ejercer una docencia con oportunidades de mejora continua, se facilitaría el acceso a trabajos inteligentes, a redes de conocimiento y por ende a reducir el individualismo y la desigualdad.

Es importante destacar también la importancia de que los docentes potencien los procesos cognitivos que debe aplicar para convertirse en transformadores de conocimiento. Las estrategias cognitivas son el camino, son parte de las competencias que debe poseer el docente y una vez adquiridas, son un elemento importante contra la caducidad. El profesor debe aprender a aprender, para ser un excelente mediador entre dichas estrategias y los procesos cognitivos.

Ahora, se ha llegado al término de la investigación, ¿Cómo se vive este momento? ¿Cómo el final? No, en definitiva los hallazgos y experiencia obtenida, aportan elementos para concluir que la labor docente es una profesión de conocimiento, que genera múltiples complicaciones, pero inmensas satisfacciones, en donde cada día representa un desafío lleno de retos intelectuales y compromisos sociales, por lo tanto no es el fin, sino el momento de iniciar nuevos episodios en la vida profesional.

Aún quedan múltiples cuestionamientos por atender, entre las preguntas que se crean nuevamente, se encuentran por ejemplo: ¿De qué manera potenciar las habilidades cognitivas de los estudiantes?, ¿Cómo potenciar el pensamiento crítico en los docentes en formación?, ¿De qué manera se puede generar el trabajo colaborativo en los formadores de docentes?, ¿Cómo poner en marcha estrategias de aprendizaje comunes en los grupos?, ¿Cómo potenciar una verdadera comunidad de práctica entre los profesores?

Estos cuestionamientos y otros que por el momento no están disponibles , pero que bien han sido fuente de preocupaciones que impulsan la labor, serán sin duda el motor para emprender nuevos retos que evidentemente, aportarán enriquecimiento a la experiencia, pero con la convicción de reconocer los desafíos que implica el acelerado proceso de acceso al conocimiento, la urgencia y demanda de los cambios en la enseñanza y el aprendizaje, lo que deriva en un compromiso profesional que exige la necesidad de actualización y capacitación constante, que todo trabajador del conocimiento necesita desarrollar, y en el caso de la normal, en bien de los estudiantes docentes en formación y su futuro ejercicio profesional.

## Referencias

- Aguilar, C. (1985) *La definición cotidiana del trabajo de los maestros*, en Ser maestro: Estudios sobre el trabajo docente. E. Rockwell (compiladora). México: SEP/El caballito.
- Álvarez, H. (s/a) ¿Es posible manejar trabajadores del conocimiento? Consultado el 8 de Septiembre de 2009 <http://www.analitica.com/va/sociedad/archivo/2694294.asp>
- ANUIES (s.f.). *Programas Institucionales de Tutoría: Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Recuperado: 20 de Noviembre de 2009 [http://www.anuies.mx/servicios/d\\_estrategicos/libros/lib42/000.htm](http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/000.htm)
- Basabe, F. E., Ledesma, N., Monzón, J. y Valenzuela, J. R. (2010). *Panel: Educar en la sociedad del conocimiento* [vídeo]. Panel moderado por Ramírez, M. S. Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, en el sitio [Web:rtsp://smil.itesm.mx/ondemand/7/507/7652/3e53ce7c/sourcevideo.itesm.mx/ege/esc\\_06\\_10.rm](http://Web:rtsp://smil.itesm.mx/ondemand/7/507/7652/3e53ce7c/sourcevideo.itesm.mx/ege/esc_06_10.rm)
- Baroody, A.J.(2000), “Técnicas para contar”, en *El pensamiento matemático de los niños*. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial. Madrid, España: Visor
- Bloom, B. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación: Clasificación de las metas educacionales*. México: El Ateneo.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004) *Herramientas de la mente*. México: SEP/Prentice Hall
- Carrasco, S. (2010) *Paradojas y dilemas de las universidades iberoamericanas ante la sociedad del conocimiento*, de Adriana Gewerc Barujel (coord.) [reseña en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, No 1. Recuperado el 29 de agosto de 2010 del sitio Temoa del ITESM en <http://www.temoa.info/es/node/42476>
- Centurión, A.M. (2002) Material fotocopiado, curso – taller “Avances Científicos de la Enseñanza” Impartido en la Normal No. 3 de Toluca en Abril de 2008.
- Delors, J. (1996) *Los cuatro pilares de la educación*, en: La educación encierra un

tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO

- Elboj, Puigdegívoli, Soler Gallart y Valls (2006) *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. España: Graó
- Enebral, F. J. (2007) Más sobre los nuevos trabajadores del conocimiento. Recuperado el 10 de Septiembre de 2009 <http://winred.com/innovacion/mas-sobre-los-nuevos-trabajadores-del-conocimiento/gmx-niv59-con6071.htm&print=S>
- Fernández, M.R. (s/f) Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. Departamento de Pedagogía Universidad de Castilla-La Mancha. Documento PDF
- Flores, F. M. (s/f) *Proyecto: Las dimensiones de la nueva práctica docente en la era del conocimiento y la información*. México: ITESM
- Flores, K. E. (2007). *El maestro como trabajador de conocimiento y la nueva escuela pública*. México: EGE. ITESM.
- Frade, R. L. (2008) *Inteligencia Educativa*, México: Ed. Inteligencia Educativa.
- Gardner, H. (1987) *Estructuras de la mente: La Teoría de las Inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gewerc, A. (2001) *Identidad Profesional y trayectoria en la universidad*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004) *Metodología de las Ciencias Humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guzmán, J. y Hernández, G. (1993) *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. México: CONALTE.
- Gómez, G. E. (1998) *La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente*. En: Revista Educar. Formación docente No. 5 abril-junio Recuperado el 21 de octubre de 2010. <http://educar.jalisco.gob.mx/05/5.html>
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.



- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hernández, S. F. (2003) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Kastanis, E. F. y Flores, F. M. (s/f) *El maestro como trabajador de conocimiento: una perspectiva teórica. Alternativa para la investigación sobre la práctica docente del maestro desde la administración educativa*. Recuperado el 10 de octubre de 1999 <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at13/PRE1178725214.pdf>
- Marcelo, G.C. (2002) *Aprender a Enseñar para la sociedad del conocimiento*. Universidad de Sevilla. Revista Complutense de Educación. Vol. 12 No. 2 I SSN1130\_2496 Recuperado el 17 de octubre de 2009. <http://www.scribd.com/doc/2996910/Aprender-a-Ensenar-Para-La-Sociedad-del-Conocimiento>
- Marcelo, G.C.(s/f) *La formación inicial y permanente de los trabajadores*. Sevilla, España. Recuperado el 16 de octubre de 2009. <http://www.educacion.es/cesces/marcelo2002.htm>
- Mata, V. E. (2004) *La investigación cualitativa y el plan de estudios 1997 de la licenciatura en Educación Primaria de las escuelas normales*. En: Revista Educar. Formación inicial de docentes No. 31 octubre–diciembre. ISSN 1405-4787 Recuperado el 10 de Noviembre de 2009. <http://educar.jalisco.gob.mx/12/12Enriq.html>
- Martínez, M. (2006) *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)* revista IIPSI Volumen 9 No. 1 2006 Facultad de Psicología UN MSN ISSN: 1560-909X
- Mayan, M. J. (2001) *Una introducción a los métodos cualitativo*. Modulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Qual Institute Press. International Institute for Qualitative Methodology página recuperada el día 10 de noviembre de 2009 de <http://www.ualberta.ca/iiqm//pdfs/introducción.pdf>.
- Meece, J. (2000) *Desarrollo del niño y del adolescente*. Compendio para educadores. México: SEP/Mc Graw Hill
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Nicol, E. (1989). *Metafísica de la expresión*. México: FCE.

- Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje Humano*. (4ª. Edición) México: Prentice Hall.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). “*La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*” Recuperado el 10 de noviembre de 2009 en <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- Rockwell E. (1986) “*La Relevancia de la Etnografía para la Transformación de la Escuela*” en: Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá. Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional. Documento PDF.
- Rodríguez G. (1996) *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga. Ed. Aljibe  
Recuperado el 27 de febrero de 2009 de  
<http://www.upch.edu.pe/faedu/documentos/materiales/invcualitativa/tradic.pdf>
- Shaffer, D. (1999). *Psicología del Desarrollo. Infancia y Adolescencia*, México: Internacional Thomsom Editores.
- Schön, Donald A. (1987) *La Formación de Profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós.
- SEP (1999) *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar*. México.  
ISBN 970-18-3463-1
- SEP (2004) *Programa de Educación Preescolar*. México.
- SEP- DGESPE (2009) *Informes generales de resultados, a nivel nacional y a nivel entidad federativa*. Recuperado el 18 de noviembre de 2009  
<http://www.dgespe.sep.gob.mx/dsi/egc/informes>
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Universidad de Granada, España (ISSN (Versión impresa) 1138-414X) Recuperado el 4 de septiembre de 2009  
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56790204>
- UNESCO (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe Mundial*. Recuperado el 22 de agosto de 2010 del sitio Temoa del ITESM en  
<http://www.temoa.info/es/node/42476>

Valenzuela, R. (2010) *Definiciones de competencias*. Recurso de apoyo para el curso:  
Demandas educativas en la sociedad del conocimiento. ITESM

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*.  
México: Paidós. ISBN: 84-493-1111-X

Zarandona, I.(s/f) Inteligencias Múltiples. Recuperado el 29 de Septiembre de 2008 en.  
[http://sepiensa.org.mx/contenidos/f\\_inteligen/intro\\_2.htm](http://sepiensa.org.mx/contenidos/f_inteligen/intro_2.htm)

## APÉNDICE A

### Entrevista No. 1

Datos del docente entrevistado:

Nombre: Profra. Patricia del Pilar Rosales Estrada

Grupo a su cargo: 1º grado grupo Único

Asignatura que imparte: Iniciación al trabajo escolar (2º semestre)

Género: femenino                      Años de experiencia docente: 31 años

Centro de trabajo: Escuela Normal No.3 de Toluca

Nombre del docente investigador: Ana María de Jesús Jaimes Martínez

*Inv: Estudios realizados*

D1 P1: Estudié la normal elemental en la Escuela Normal No. 1 de Toluca, después de un año de servicio, decidí hacer una licenciatura, así que ingresé a la Escuela Normal Superior del Estado de México y obtuve el grado de Licenciada en Pedagogía. La necesidad de actualización me generó la inquietud de ingresar al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México e hice la especialización en Psicopedagogía, cursé un diplomado en Historia de México, en la Escuela Normal No. 3 de Toluca y he estado en diversos cursos y talleres impartidos en esta escuela normal.

*Inv: Tiempo en la docencia*

D1 P2: Tengo 31 años de servicio, pero ahora que hago el recuento, me parece increíble como ha pasado el tiempo, cuando egresé me tocó desempeñarme en Chamapa 2ª sección, en el Municipio de Naucalpan, en un contexto semiurbano, yo viajaba todos los días y pues sí, la distancia era mucha, pero en mi hogar no se pensaba en la más remota posibilidad de que yo me quedara en la semana allá y que sólo regresara para pasar en familia los fines de semana, pues cabe aclarar que en ese momento yo sólo tenía 18 años, y siendo la menor de las mujeres de mi familia, pues ni pensarlo. Pero a pesar de

la incomodidad del transporte y viaje diarios, fui muy feliz en ese lugar, pues el ambiente era sumamente agradable y las condiciones de trabajo muy favorables.

El siguiente año hice el trámite de cambio, más por mi familia que por mí, a sabiendas de que sería muy difícil lograrlo, pero no fue así, me ubicaron en San Diego Linares, un pueblito perteneciente al municipio de Toluca, pero no tan cercano a la ciudad, así que al inicio representó un descontrol, por la diferencia de contextos, por el tiempo de traslado, pero también tenía la inquietud y aspiración por cursar una licenciatura, así que con el cambio también obtuve el tiempo necesario para lograrlo, me inscribí en la Escuela Normal Superior del Estado de México, y cursé la licenciatura en Pedagogía.

En San Diego Linares permanecí 5 años en la escuela primaria, primero me costó trabajo adaptarme, te repito que quizás por las diferencias de un contexto semiurbano a un contexto rural, pero después me agradó mucho mi estancia en la escuela. Recuerdo que en una ocasión, llovió mucho y para llegar a la primaria había que atravesar un puente, la corriente del río creció tanto que los automóviles se dejaban antes del puente, y había que cruzar sobre unas vigas enormes. La verdad era muy peligroso, pero no había más remedio que cruzar. No me vas a creer pero todavía recuerdo con mucho miedo como atravesábamos para llegar a la escuela. Al final, cuando me cambié, no sabes cómo lamenté irme, en ese lugar me reconocieron mucho, tanto los directivos como los padres de familia.

Al terminar la licenciatura, sentí la necesidad de experimentar la docencia en otro nivel y regresar a la escuela que me formó. Logré incorporarme a la Normal No. 1 de Toluca, primero cubrí un interinato como orientadora en el primer año, y después como profesora horas clase; en esta institución trabajé muy contenta y aprendí a ser formadora de docentes, incluso obtuve algunos estímulos importantes por mi desempeño.

Después de 6 años de trabajo ahí, solicité nuevamente un cambio a la Escuela Normal No. 3 de Toluca, al llegar me ubicaron en el área de Psicopedagogía. En ese

entonces 1989, la licenciatura y la preparatoria estaban en el mismo espacio, pero a los dos meses, llegó una docente con nombramiento de coordinadora de la escuela preparatoria, entonces se separaron en dos áreas, y como había una plaza vacante en prepa, pues me quedé en ese espacio, a cargo del bachillerato pedagógico, que era equivalente a un propedéutico para ingresar a la licenciatura.

Sin embargo, al hacer una revisión administrativa, como mi nombramiento era de educación superior, me ubicaron nuevamente en la licenciatura, a cargo de la asesoría académica de la licenciatura en Inglés, pero por un breve lapso, porque también por determinaciones del departamento de educación normal del Estado de México, esta licenciatura se cambió a la Normal Superior y a partir de entonces me desempeñé en la educación preescolar, pero atendiendo diferentes funciones como: asesoría académica, asesora de 7° y 8° semestres, coordinadora académica de la licenciatura, coordinadora del programa de tutoría y por supuesto como docente de varias asignaturas.

*Inv: Nivel educativo en que trabaja*

D1 P3: En el nivel superior

*Inv: Motivaciones para dedicarse a la docencia*

D1 P4: Considero que lo que más influyó fue mi contexto familiar, ya que mi mamá y algunas de mis hermanas son profesoras, entonces tenía su ejemplo de entrega por la docencia, de responsabilidad y compromiso. Quizás por esto me incliné por la carrera, nadie me obligó, ni tampoco pensé en otra actividad, reconozco que me ha dado múltiples satisfacciones personales y profesionales.

*Inv: ¿Cuáles son las actividades que usted realiza en un día típico en la escuela?*

D1 P5: Bueno, primero quiero mencionar que me agrada mucho llegar a tiempo, por lo que generalmente llego antes que todos los demás docentes con los que comparto

la oficina; ese momento de soledad, mientras se incorporan los compañeros, me ayuda para revisar los pendientes y acciones a realizar durante el día, ya que además de la función docente, soy Asesora Académica de 2º grado, por lo que he elaborado junto con mis compañeros asesores de los otros grupos, un plan de acción para atender necesidades académicas de los estudiantes de mi grupo en forma individual y colectiva; integro también el seguimiento académico de los alumnos con base en el avance curricular con colaboración del departamento de control escolar, apoyo a los estudiantes de manera sistemática por medio de la organización de estrategias de enseñanza apropiadas para la integración del mismo, oriento a los alumnos en la solución de problemas y toma de decisiones, canalizo a los que así lo requieran a servicios especializados pertinentes, establezco comunicación continua con los docentes de las asignaturas del grado para revisar avances y necesidades, y apoyo en el fortalecimiento del perfil de egreso implementando diferentes estrategias de atención.

Además respaldo el desarrollo del programa institucional de tutoría, por lo que al igual necesito realizar el seguimiento al desarrollo del trabajo de tutores, pero también está la parte más importante de mi labor, la docencia ya que del área de acercamiento a la práctica, imparto la asignatura de Iniciación al Trabajo Escolar, ésta es la base para el desarrollo de habilidades didácticas, por lo que tengo mucha responsabilidad en la formación de los estudiantes, para iniciarlos en la planeación por competencias, la intervención docente con actividades didácticas bien planteadas y en la reflexión de la práctica, para establecer acciones de mejora.

Las actividades de docencia, implican mucho tiempo de inversión, pues además de la planeación en competencias, que es una acción bastante ardua, también necesito preparar mi intervención docente, todo esto en un lapso de 7:00 a 16:00 hrs.

*Inv: ¿Cómo describiría usted el trabajo que lleva a cabo diariamente en su labor educativa?*

D1 P6: Realmente considero que mi labor es muy importante y trascendente, la formación de docentes es una gran responsabilidad, por eso justamente reconozco lo fundamental que es, sobre todo porque en asesoría académica se organizan y cubren todas

las actividades institucionales tanto internas como externas y además muchos imprevistos.

Para aclarar un poco, en las escuelas normales se necesita atender una serie de actividades artístico-cívico-culturales y en ocasiones hasta de corte político, que implican una organización especial, en la mayoría se resta tiempo importante a la docencia para poder cubrir la asistencia a esos actos. Sin embargo son tradicionalmente parte de la *identidad normalista*, por lo que se dan como compromisos ineludibles.

Casi siempre necesitamos los asesores académicos hacer la labor de convencimiento con los estudiantes, pues también los hay en horario vespertino y en ocasiones hasta nocturno, estas son por ejemplo: ceremonias cívicas, conferencias, exposiciones, conciertos, desfiles, eventos macros, entre otros.

Inv: *¿Qué piensa usted acerca del conocimiento que tienen los profesores de su escuela?*

D1 P7: Esa es una pregunta difícil de contestar, pienso que los docentes tienen diversos niveles de conocimiento, no podría considerar homogéneos sus saberes y experiencias, pero sé que saben. También creo que los docentes de la escuela tienen una sólida formación de acuerdo a su perfil y sin duda la experiencia docente ayuda a incrementar el capital cultural de los compañeros, la mayoría tenemos estudios de posgrado, eso hace que exista un saber especializado, sin embargo reconozco también que en algunos no es valorado y otros no lo manifiestan, igual porque es más cómodo no saber para no hacer de más. Esto se puede advertir en las reuniones de academia donde no hay posibilidades de participación por algunos integrantes, sólo se asume pero no se propone, además para algunos es más fácil no asistir y así no se comprometen.

Inv: *¿Se comparten conocimientos entre los profesores? ¿De qué manera sucede el proceso de compartir?*

D1 P8: Me parece que en la respuesta anterior adelanto un poco nuestra situación. No se comparten como debería, hay intentos aislados de docentes que de manera informal



se reúnen y comparten inquietudes, compromisos, estrategias, pero solo en pequeños grupos, y éstos son muy sólidos, pero en la generalidad no existe como práctica común el compartir, nos quedamos en el individualismo, y como mencioné anteriormente, esto provoca que en las reuniones de academia no surjan propuestas innovadoras e interesantes, sino solamente acciones de organización.

*Inv: ¿De qué manera usted considera que debería repensarse el trabajo del profesor actualmente?*

D1 P9: Vivimos un momento de muchos avances, por lo que los docentes necesitamos de actualización constante, sobre todo en lo referente a las TIC, ya que a mí me presiona mucho, el que los estudiantes nos rebasen en su gran capacidad para el uso de la tecnología. En mi caso, he llegado a desarrollar ciertas habilidades pero es la necesidad la que me obliga y el hecho de contar con el apoyo de mi equipo de amigas y compañeras más cercanas, entre todas nos apoyamos y avanzamos. También repensar el compromiso que tenemos, ya que es determinante la comprensión del plan de estudios para poder transmitir de manera adecuada el enfoque de nuestra asignatura. Me parece que en educación superior también es necesario fortalecer el desarrollo de los docentes de tiempo completo, para provocar mejores resultados en la calidad de nuestro trabajo.

*Inv: ¿Qué piensa acerca de que las escuelas deben ser consideradas organizaciones de conocimiento y que el trabajo que ahí se realiza debe ser considerado como trabajo de conocimiento?*

D1 P10: Si justamente ahí se gesta esa parte en quienes se forman, y considero que tendríamos que aspirar a eso, pero honestamente creo que no se genera en nuestra escuela, se asume la formación en competencias, se transmite el contenido de los programas, pero una generación de conocimiento propiamente dicha no, no entra la innovación. En el departamento de investigación de la escuela, existe un cuerpo académico, pero a la fecha no hay nada concreto. Por eso me atrevo a mencionar que existen intentos, sin embargo no se produce algo diferente e innovador.

*Inv: ¿Algo más que guste agregar?*

Sólo quiero agregar que la docencia me agrada, que es muy satisfactorio apoyar a los estudiantes durante su proceso formativo, la parte académica es sumamente atrayente sobre todo cuando se socializa entre colegas con la misma misión e ideales compartidos. Así la vivo y así espero continuar el tiempo que permanezca en esta escuela.

*Inv: Por su colaboración y participación muchas gracias.*

## APÉNDICE B

### Entrevista No. 2

Datos del docente entrevistado:

Nombre: Profra. Marivel Sánchez Pichardo Grupo a su cargo: 2º grado grupo I

Asignatura que imparte: Observación y Práctica Docente II (4º semestre)

Género: femenino Años de experiencia docente: 25 años

Centro de trabajo: Escuela Normal No.3 de Toluca

Nombre del docente investigador: Ana María de Jesús Jaimes Martínez

Inv: *Estudios realizados*

D2 P1: Estudié la Normal elemental en la Escuela Normal No. 1 de la ciudad de Toluca, y posteriormente realicé la Licenciatura en Educación Media en Ciencias Naturales en la Escuela Normal Superior del Estado de México. Por los requerimientos para poder obtener un mejor trabajo, decidí cursar la Maestría en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, y también me interesó hacer un Diplomado en el ITESM

Inv: *Tiempo en la docencia*

D2 P2: Tengo 25 años de servicio, comencé mi trabajo al egresar en 1984, en la localidad de Loma Alta Tashimay, municipio de Villa del Carbón, estuve aproximadamente 2 meses en este lugar, la comunidad estaba como a 15 km del centro. Había muchas carencias, pero la escuela estaba bien, sólo que no había que comer, tampoco había agua potable, así que me malpasaba mucho, entonces el supervisor escolar me invitó a trabajar con él como auxiliar de supervisión en Sn Bartolo Morelos, aprendí muchas cuestiones administrativas y académicas pero me interesaba más desempeñarme como docente, así que después de mucho solicitarle, me ubicó en Jiquipilco, en la primaria de Loma de San Felipe, ahí en el segundo año, ya cubría la función de secretaria administrativa. Después de cuatro años, por lograr un poco la mejora en distancia, me

cambié a Toluca a la escuela primaria Cuauhtémoc, ahí también trabajé con mucho empeño y responsabilidad y tuve grandes satisfacciones, llegué a trabajar con los grupos de 1º,4º,5º, pero con más frecuencia los de 3º y 6º.

Durante los doce años que me desempeñé en este nivel tuve muchas alegrías y logros profesionales, sin embargo yo quería vivir la experiencia de estar con alumnos mayores. Así que después de hacer los trámites correspondientes, me pasé al nivel medio superior, en la escuela preparatoria de Temoaya y después en San Pedro Totoltepec. Ahí fui inmensamente feliz desempeñando la función de orientadora, ésta es muy precisa y definida a través de programas específicos, lo cual permite hacer la labor de manera muy adecuada.

Después incursioné a la política ya que me invitaron a participar en el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), como profesora comisionada, la acción político sindical me dejó marcada para siempre, pues desde entonces soy activista del mismo, gozo, disfruto y sufro, pero me gusta. Al término de la gestión en la que me invitaron a participar, me ubiqué en la escuela Normal No. 3 de Toluca, en donde me desempeño hasta la fecha como Pedagogo A.

*Inv: Nivel educativo en que trabaja*

D2 P3: En el nivel superior

*Inv: Motivaciones para dedicarse a la docencia*

D2 P4: Desde que era pequeña sentí mucha inclinación por la abogacía, soñaba con ser licenciada, pero un día mi papá me llevó a preinscribirme a la Normal, y ni siquiera me preguntó si estaba de acuerdo, únicamente me dio la orden y ya. A mí no me gustaba la carrera, fue hasta el 3º grado, cuando inicié las prácticas en las escuelas, donde sentí la tendencia, sólo que desde ese momento, sentí la aspiración de llegar a ser maestra pero no de primaria, sino de niveles superiores. En ese momento pensé seriamente en llegar a formar docentes en una escuela normal

*Inv: ¿Cuáles son las actividades que usted realiza en un día típico en la escuela?*

D2 P5: Las actividades que realizo son variadas, estoy a cargo de dos funciones prioritariamente, la meta académica de Seguimiento a Planes y Programas de estudio, esta meta es muy importante porque es el espacio para revisar el dominio de los propósitos y contenidos tanto del plan de estudios como de los programas de asignatura de todos los docentes que tienen asignada clase en el semestre, aproximadamente de 42 profesores. Reviso los planes y checo que todos estén en congruencia con los propósitos diariamente.

Cada día en la normal, reviso mi plan y acciones programadas así como las pendientes, esto me lleva mucho tiempo y dedicación, pero he aprendido mucho porque he revisado y analizado los programas de las asignaturas que se imparten en cada semestre. Hago las rúbricas para revisar los planes, en fin es una ardua labor.

Esta responsabilidad me ha traído consecuencias nefastas en cuanto a la relación con los compañeros, pues es muy difícil que acepten sus errores, a pesar de que con mi equipo de apoyo he elaborado rúbricas para evaluar los planes, a los docentes no les agrada que les marquen sus errores, por el contrario se molestan mucho, por las observaciones, esto me obliga a fundamentar muy bien lo que se les sugiere, pero en ocasiones ni así lo aceptan.

Otra actividad de mi responsabilidad es preparar la docencia, mi clase es sagrada, como soy docente de Observación y Práctica Docente, eso si me apasiona mucho y me provoca una gran satisfacción, pero eso sí, me demanda mucho tiempo.

*Inv: ¿Cómo describiría usted el trabajo que lleva a cabo diariamente en su labor educativa?*

D2 P6: La función que desempeño es muy interesante, de mucho compromiso y mucha responsabilidad. Sobre todo en la preparación de las metas y objetivos para la

docencia. Como mi asignatura es de acercamiento a la práctica, tengo una gran responsabilidad, esto me ocupa mucho tiempo.

Tengo también la responsabilidad de una meta académica ambiciosa y amplia que requiere del manejo de todos los programas es muy absorbente, siempre hay algo nuevo de mucho análisis y reflexión, requiere también de establecer trabajo colegiado y diálogo con los compañeros, como te comenté anteriormente, algunos tienen la apertura para recibir las sugerencias de mejora, pero otros se cierran en sus certezas y no aceptan que pueden mejorar y enriquecer su plan de curso y su interpretación del plan de estudios.

Inv: *¿Qué piensa usted acerca del conocimiento que tienen los profesores de su escuela?*

D2 P7: Bueno, yo considero que los docentes de tiempo completo, si conocen la importancia de la misión de la escuela normal, cual es el compromiso de la formación de docentes. Sólo que tratan de aparentar saber poco para comprometerse menos. Algunos docentes horas clase, no viven la dinámica institucional, llegan, dan su clase y se van, casi no asisten a las reuniones de academia y no ven la trascendencia del compromiso estatal y nacional que tenemos como formadores de docentes. En pocas palabras existe saber, pero no lo entregamos a la misión, preferimos desgastarnos en problemas de relaciones, que no conducen a nada trascendente, se van las oportunidades de crecimiento en algo trivial y sin sentido.

Inv: *¿Se comparten conocimientos entre los profesores? ¿De qué manera sucede el proceso de compartir?*

D2 P8: No, difícilmente se comparte, y desde mi punto de vista no se comparte porque somos pocos los que nos atrevemos a someternos a la crítica. Preferimos conservar nuestro saber, *lo que sé es para mí*, y quedan fuera errores, reflexiones, preferimos el éxito individual que el de equipo.

Por esto en las reuniones de academia que es donde se puede compartir, nos da miedo exponernos y el ambiente se torna tenso. Nos instalamos en el confort para no hacer de manifiesto nuestros errores de comprensión. Se nos olvida que no hay conocimientos acabados, que podemos diferir y estar en desacuerdo académico, pero no se admite, no hay apertura para crecer, no se comparte por miedo a estar en desacuerdo, pero a la vez, tampoco se crece.

Pero si debo reconocer que sólo se comparte con los subgrupos, con los más allegados. Ahí si se pueden establecer buenas relaciones académicas, se intercambian ideas y se puede estar en desacuerdo, pero con el respeto académico que da el entendimiento amistoso de una buena relación.

*Inv: ¿De qué manera usted considera que debería repensarse el trabajo del profesor actualmente?*

D2 P9: Sólo a través de la reflexión de que tenemos que sentir y pensar a través de metas comunes y una visión integradora, donde prevalezca el apoyo mutuo, una labor en la que exista un trabajo colegiado con mucha apertura y sin temor a la crítica, solo así podremos mejorar, para así mejorar también la formación de docentes.

*Inv: ¿Qué piensa acerca de que las escuelas deben ser consideradas organizaciones de conocimiento y que el trabajo que ahí se realiza debe ser considerado como trabajo de conocimiento?*

D2 P10: Yo pienso que efectivamente la escuela debe ser un espacio de generación del conocimiento, sin embargo nuestra escuela normal, no se puede considerar como una organización de conocimiento porque como ya lo mencionaba, nos faltan elementos y voluntades comunes para lograrlo. El trabajo que hacemos sólo nos da para reproducir y transmitir, los conocimientos generados por otros, pero todavía no arribamos a generar nuevos conocimientos.

*Inv: ¿Algo más que desee agregar?*

Ojalá que todos pudiéramos tener la voluntad y el empeño para vivirnos de manera diferente, por ocuparnos de lo realmente importante y dejáramos de hacer cosas sin trascendencia para transitar a una escuela como la que dices: una organización de conocimientos.

*Inv: Por su colaboración y participación muchas gracias.*



## APÉNDICE C

### Entrevista No. 3

Datos del docente entrevistado:

Nombre: Profra. Rocío Pichardo Farfán          Grupo a su cargo: 3° grado grupo I

Asignatura que imparte: Taller de diseño de actividades didácticas II (6° semestre)

Género: femenino          Años de experiencia docente: 13 años

Centro de trabajo: Escuela Normal No.3 de Toluca

Nombre del docente investigador: Ana María de Jesús Jaimes Martínez

Inv: *Estudios realizados*

D3 P1: Soy egresada de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, de la Licenciatura en Educación Preescolar, he podido acceder a muchos cursos y talleres propuestos en esta escuela y hace tres años se publicó la convocatoria para ingresar a la Maestría en Educación Preescolar, así que me inscribí en el curso propedéutico y salí electa para inscribirme a la maestría, terminé en agosto de 2009, y estoy por concluir mi documento para obtener el grado.

Inv: *Tiempo en la docencia*

D3 P2: Tengo ya 13 años de servicio, cuando egresé tuve la oportunidad de que con otras cuatro compañeras egresadas de la escuela, las que obtuvimos mejor promedio, nos ubicaran en una colonia de la ciudad de Toluca relativamente nueva, a crear un Jardín de Niños, primero fue impactante, pero después sentimos la emoción por lo que teníamos que emprender, ya que de entrada ni edificio teníamos, así que conseguimos un lugar en unas oficinas de la colonia, gestión que realizamos junto con la supervisora de la zona escolar, logramos un pequeño espacio, así que con la seguridad de tener donde ubicarnos, iniciamos la promoción de nuestra escuela.

Para ese momento, se incorporó también otra alumna egresada de nuestra escuela normal pero con dos años de servicio, juntas entonces participamos activamente en la

promoción. Nos vestimos de payasos y contratamos un sonido, regalábamos dulces, globos y papeles de colores para convocamos a todos los pequeños para que pudieran asistir a preescolar y muchos papás se convencieron.

Así el gran día, el primer día de clases, al llegar a la oficina mencionada, no nos dejaron entrar argumentando que no había espacio suficiente y tampoco condiciones y que buscáramos otro lugar. Fue horrible porque los padres de familia ya estaban afuera esperando con sus hijitos muy listos y su refrigerio y todo; entonces avisamos a la supervisora y ella hizo los trámites correspondientes para que en la escuela primaria nos hicieran un espacio; en la primaria, nos permitieron comenzar sólo que en el turno vespertino, llegó a trabajar otra docente experimentada con nosotros como Directora, así que las seis educadoras y ella iniciamos la aventura.

En la primaria no pudimos permanecer mucho tiempo, porque en la tarde sacábamos nuestros materiales, los ubicábamos en el aula y al concluir el tiempo los guardábamos en cajas, pero al otro día, al llegar a sacar nuevamente el material, nos dábamos cuenta de que ya no estaba completo, nos culpaban de todos los desperfectos y los niños grandes golpeaban a nuestros pequeños, teníamos que lavar los baños muy sucios para que los pudieran usar nuestros niños, así que la directora y las madres de familia decidieron buscar otro espacio. Lo único que encontraron fue un segundo piso que una mamá nos ofreció.

Ahí era más cómodo y comenzamos a instalarnos, pero duramos poco porque la familia que vivía en el piso de abajo, se molestaba por el ruido, y terminamos por rentar una casa en construcción, peligrosa, pero sola y de acuerdo a nuestros requerimientos. Peligrosa porque no tenía acabados, la escalera sin barandal, sin ventanas, en fin casi obra negra pero iniciamos una hermosa labor.

La juventud, aunado al compañerismo y las ganas por lograr algo nuevo, fue el motor que nos hacía luchar cada día. Nuestros maestros de la normal, seguían nuestra trayectoria y nos apoyaban moralmente. Incluso llevaban a las alumnas a observar nuestro

trabajo y nos ponían de ejemplo. Nuestras compañeras de generación se burlaban de nosotras y decían que ellas estaban en mejores condiciones. Entonces comenzamos los trámites, juntos padres de familia, la directora y las educadoras, tramitamos la donación de un terreno y posteriormente la construcción de la escuela. Ahora el Jardín tiene un hermoso edificio, un gran terreno y bueno fue toda una odisea.

Después de siete años, consideré pertinente un cambio y así lo hice, me cambié a otro Jardín en el Municipio de Metepec. Es una escuela de organización completa, de mucho prestigio y bueno, pues ahí ya tengo seis años de trabajo. Cuando inicié la maestría, me invitaron a participar como docente horas clase en la escuela normal que me formó, así que fue un gran honor comenzar ahí con la asignatura de Adquisición y desenvolvimiento del lenguaje y al siguiente año, me incrementaron las horas y me responsabilizaron de una asignatura de acercamiento a la práctica: Taller de Diseño de Actividades Didácticas I y II y bueno pues ahí continúo, pues si me agradaría llegar a ser docente de tiempo completo en la normal.

*Inv: Nivel educativo en que trabaja*

D3 P3: En el nivel preescolar y como horas clase en nivel superior

*Inv: Motivaciones para dedicarse a la docencia*

D3 P4: Me agrada mucho mi trabajo, siempre quise ser educadora, desde niña, así que cuando tuve la oportunidad, traté de poner todo mi empeño y dedicación a la escuela, me encanta estar con los pequeños, conversar, trabajar con ellos, realmente es increíble convivir con los niños de preescolar. Ahora en el nivel superior, el poder compartir con las alumnas mis experiencias, conocimientos, y las diversas formas de acercarse a los niños de preescolar es una gran oportunidad. Aunque reconozco la responsabilidad y el compromiso que implica en ambos sentidos, tanto el estar con los pequeños como formar docentes.

*Inv: ¿Cuáles son las actividades que usted realiza en un día típico en la escuela?*

D3 P5: Pues es un poco complicado, mis clases en la normal son todos los días excepto los lunes, de 7:00 a 8:40 y de 14:00 a 15:40 hrs para tener la oportunidad de trasladarme tanto al Jardín de Niños como a la Normal. En cada sesión con las alumnas, desarrollo mi secuencia de actividades de mi plan de curso y en congruencia con lo que plantea en el programa de la asignatura (o continuar con el tema pendiente). Así cuando llego al Jardín de Niños, desarrollo la mañana de trabajo en un grupo de tercer año de preescolar.

Atiendo a los pequeños conforme a lo que indica el programa vigente, así que trato de fortalecer sus capacidades a través de situaciones didácticas adecuadas a su desarrollo tanto intelectual, como físicas, afectivo sociales y del lenguaje. También me hago cargo de las comisiones inherentes a la organización del trabajo en la escuela. Por las tardes preparo algunos materiales, termino algunas de las lecturas para las sesiones reviso trabajos o escritos etc. Los jueves asisto por la tarde a mis asesorías individualizadas para la conformación de mi tesis de maestría, por lo que también realizo lecturas que apoyan mi documento, y algunos escritos que se generan de la tutoría.

*Inv: ¿Cómo describiría usted el trabajo que lleva a cabo diariamente en su labor educativa?*

D3 P6: Modestia aparte, es un trabajo interesante, enriquecedor, vasto en conocimientos, puesto que me permite retroalimentar mi actuar docente como educadora y como docente horas clase precisamente por estar con docentes que en un lapso de tiempo estarán formalmente en las aulas.

*Inv: ¿Qué piensa usted acerca del conocimiento que tienen los profesores de su escuela?*

D3 P7: Considero que tienen conocimientos de acuerdo a su preparación inicial y continua. Pienso que la diversidad de conocimientos de los docentes en ocasiones me ha permitido fortalecer, enriquecer algunas actividades o apreciaciones de la labor como docente en el nivel superior.

*Inv: ¿Se comparten conocimientos entre los profesores? ¿De qué manera sucede el proceso de compartir?*

D3 P8: Existen docentes que comparten sus conocimientos, sin embargo también hay docentes que no es su interés compartir con los demás sus ideas o estrategias. El espacio de compartir generalmente es en las reuniones de academia en días específicos, en ésta se organizan los docentes de cada grado para compartir la forma o formas de entender o dar viabilidad alguna actividad, acción a realizar con las alumnas, entonces se enriquecen las estrategias ante la finalidad de ofrecer una vinculación entre algunas asignaturas. Sin embargo, no todos los docentes participan, y algunos entorpecen o bloquean a los demás en lugar de compartir.

*Inv: ¿De qué manera usted considera que debería repensarse el trabajo del profesor actualmente?*

D3 P9: Primero de manera individual, fortalecer nuestra constante preparación (cada uno debemos ser sensibles de nuestros vacíos). Posteriormente formar un verdadero colegiado pues de esta manera se comparten las metas, en este caso la formación de seres humanos que son las futuras docentes responsables de otros seres humanos: los niños y niñas. (No es discurso, pero creo que en ocasiones se nos olvida que la razón inicial en nuestra labor de educar es la relación con los otros). Abordar temáticas que fortalezcan los conocimientos de los docentes.

*Inv: ¿Qué piensa acerca de que las escuelas deben ser consideradas organizaciones de conocimiento y que el trabajo que ahí se realiza debe ser considerado como trabajo de conocimiento?*

D3 P10: Considero que no es una propuesta sino que ya es una demanda... Se estima que en las escuelas se debe generar conocimiento, es decir constantes investigaciones de nuestra función al interior de las aulas con las alumnas para ver de qué manera organizamos y compartimos conocimientos, revisar lo que generamos para replantear nuestra labor.

*Inv: ¿Algo más que desee agregar?*

Considero que la escuela normal es una gran institución, de la que me siento muy orgullosa, sólo que en ocasiones da tristeza el que no todos los docentes luchemos por la misma causa. Porque si todos propusiéramos en lugar de bloquear, mejoraríamos la calidad en la formación.

*Inv: Por su colaboración y participación muchas gracias*

## APÉNDICE D

### Entrevista No. 4

Datos del docente entrevistado:

Nombre: Profra. Leonor Gema Hernández García

Grupo a su cargo: grupo de 7º y 8º semestres

Asignatura que imparte: Seminario de Análisis del Trabajo Docente II (8º semestre)

Género: femenino                      Años de experiencia docente: 21 años

Centro de trabajo: Escuela Normal No.3 de Toluca

Nombre del docente investigador: Ana María de Jesús Jaimes Martínez

Inv: *Estudios realizados*

D4 P1: Realicé la Licenciatura en Psicología Industrial, en la Facultad de Ciencias de la Conducta en la UAEMEX, después una especialización en Investigación Educativa en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, posteriormente por la necesidad de hacer mi plaza de base, hice la licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal No. 1 de Toluca en la modalidad semiescolarizada, por inquietud y necesidades de formación, la Maestría en Ciencias de la Educación también en el ISCEEM.

Inv: *Tiempo en la docencia*

D4 P2: Tengo 21 años de servicio, me inicié como docente interina en la secundaria de Sta. Cruz Tepexpan en el Municipio de Jiquipilco, cuando llegué a trabajar en ese lugar, era muy joven y los directivos pensaron que no iba a dar al ancho y que los alumnos se me iban a subir a las barbas, realmente era escasamente unos 4 o 5 años mayor que ellos y por lo tanto dudaban de mi capacidad para controlar al grupo, pero no fue así; gracias a Dios, me pude hacer respetar, sobre todo porque tenía tacto para entenderlos, era exigente pero a la vez el trato era amable, los escuchaba y eso a ellos les interesaba mucho, así que al atender esa necesidad, pues me los gané. En este trabajo permanecí un año 4 meses, y al final, tuve que dejarlo pues el profesor dueño de la plaza,

regresó y no había otra que cubrir. Cuando terminé me ofrecieron un convivio de despedida con el reconocimiento de padres de familia y maestros.

Por mi desempeño, me invitaron a otra escuela, una secundaria de nueva creación, pero ahí me ofrecían hacerme cargo de las asignaturas cocurriculares; Educación Física, Educación Artística, y talleres a mujeres, pero como realmente no sabía nada de eso, me tardé en aceptar, pero entonces pregunté, indagué y enfrenté el reto, (risas) lo logré.

Después me ofrecieron cubrir otro interinato en la Normal de Ixtlahuaca, ingresé como profesora de tiempo completo, ahí aprendí muchísimo, tanto de mis compañeros como de los alumnos. Fue mi primer acercamiento al nivel preescolar y a la formación de docentes. Al término del interinato, me quedé a cubrir algunas horas, tanto con la conducción de algunas asignaturas como en el apoyo a algunas funciones administrativas. Pero ahí no tuve el apoyo de mi directora, y a diferencia de mis compañeros y estudiantes que solicitaban me quedara, no recibí el apoyo necesario para que me volvieran a contratar.

Tuve entonces la oportunidad de trabajar en el ISES (Instituto Salesiano de Estudios Superiores) una escuela preparatoria particular, en donde comencé a trabajar con mucho entusiasmo, ahí permanecí un año, pero tocó en suerte que una de mis compañeras de la Normal de Ixtlahuaca fue nombrada directora de la Escuela Normal No. 3 de Toluca, y pues resulta que me llamó y me ofreció trabajo ahí. Sin dudarle un momento renuncié a la preparatoria y entonces pude comenzar mi trabajo en esta escuela.

Me incorporé como profesora de tiempo completo, en la LEPDES (licenciatura en educación preescolar para docentes en servicio), en ese departamento me encargaba de lo administrativo y además como docente de algunas asignaturas, esa fue una gran oportunidad pues aprendí como si fuese mi segunda escuela, un cúmulo de elementos teórico pedagógicos importantes, que a la fecha me apoyan en mi desempeño diario. Ahí cubrí la plaza por varios años, sin embargo, no pude obtener la base porque como la



modalidad de la licenciatura era semiescolarizada y las plazas de esa modalidad no se pueden hacer de base, pues perdí mi oportunidad.

Entonces comencé a cubrir horas clase, en asignaturas de la línea psicológica, en la Licenciatura en Educación Preescolar, además de algunas horas en la Preparatoria anexa a la normal, pero no podía tener la seguridad laboral porque seguían siendo horas interinas. Algunos compañeros me decían que no lo lograba por ser universitaria, entonces ingresé a la Normal No. 1 de Toluca, a estudiar la Licenciatura en Educación Primaria, pero me di cuenta de que ese no era el motivo, pues al concluirla tampoco lo logré.

Con ayuda y apoyo de la coordinadora de la Licenciatura en Educación Preescolar, pude basificar 8 horas en el nivel medio superior, en la prepa anexa y con ayuda de la Jefe del Departamento de Educación Normal, me dio la base de 16 horas de licenciatura, haciendo un total de 24.

Así continué mi trabajo y entonces la directora de la normal me invitó a participar como asesora de 7° y 8° semestres, con una descarga horaria de 20 horas para la función por lo que me ofrecía 8 horas interinas más, y acepté, pero las condiciones de trabajo de esta nueva función y mis horas de preparatoria no eran compatibles, se empalmaban los tiempos y las acciones y eso hacía que no pudiera cumplir con todos los acuerdos establecidos en academia.

Por lo tanto, me ofrecieron un interinato de tiempo completo, que cubro desde hace dos años y medio, esto es un problema muy grande administrativamente pues el interinato inicia cada año en el mes de diciembre, así que tengo que esperar a que la docente dueña de la plaza haga sus trámites de permiso para cubrir la comisión que tiene en otro nivel educativo, en una plaza de confianza. En ese inter, yo tengo que reingresar a mis horas de prepa y a mi tiempo completo en la normal, porque cuando me dan el nombramiento como profesor de tiempo completo por un año, me lo hacen retroactivo, por lo que necesito cubrir el tiempo completo.

Como vez, no he tenido suerte ni el apoyo necesario, pues aunque se ha dado la oportunidad de que me asignen una plaza de tiempo completo de base, por jubilaciones de otros compañeros, a mí no se me ha respaldado. Pero bueno, trabajo con mucha responsabilidad y entrega, y seguiré en la lucha diaria hasta lograrlo.

Inv: *Nivel educativo en que trabaja*

D4 P3: En el nivel superior

Inv: *Motivaciones para dedicarse a la docencia*

D4 P4: Bueno comenzaré diciéndote que yo no quería ser docente, yo quería estudiar administración de empresas, pero cuando en la preparatoria tenía que elegir el bachillerato, me metí al de psicología, porque también me agradaba, pero después me arrepentí y cuando solicité mi cambio me resolvieron ya iniciado el semestre, para entonces ya me había gustado el de psicología y por eso me dediqué a la rama industrial. Al terminar no encontraba trabajo y fue cuando me invitó una amiga a cubrir una plaza vacante y desde ahí me agradó muchísimo. No pensé nunca ser maestra, sin embargo en alguna ocasión mi papá lo sugirió y yo rechacé su idea de inmediato, (risas).

Pero he de decirte que en un estudio vocacional que me hicieron, salí con la tendencia a la docencia, así que mira quien me iba a decir que me iba a agradar tanto. Además en mi casa, soy la única hija de una gran familia que ha logrado obtener una carrera, y en mi caso ya son dos. Eso hace que tenga un estatus especial que me permite ser líder en muchos asuntos importantes, e incluso mi opinión es muy relevante para todos.

Inv: *¿Cuáles son las actividades que usted realiza en un día típico en la escuela?*

D4 P5: Bueno, todo depende del calendario de actividades académicas para 7° y 8° semestres, ya que es distinto cuando las estudiantes se encuentran en periodo de Trabajo Docente, llego a la Normal a las 7 de la mañana y entonces reviso los pendientes, checo algunos documentos o lecturas de apoyo y a la media, llega alguna alumna previamente

citada para asesoría individualizada del documento para su examen profesional, después a las 8:30 aproximadamente la alumna se retira y entonces comienzo a preparar mis cosas y permisos de salida para trasladarme al Jardín de Niños donde las estudiantes realizan su trabajo docente.

Mi equipo está constituido por 11 estudiantes, por lo tanto todas están ubicadas en la misma escuela, debido a que es una institución muy grande, con 21 grupos e ideal para el desempeño adecuado de las docentes en formación. Así al llegar solicito la autorización para entrar a los grupos en el área administrativa y me dirijo a algún salón a realizar el registro de la intervención de las alumnas.

Me entrevisto con la educadora tutora, estamos en comunicación continua para apoyar a la estudiante a la mejora de sus competencias didácticas y después me dirijo a la dirección a que me firmen y sellen el registro de asistencia a la institución, éste especifica el número de alumnas observadas. Si los directivos necesitan comentarme algunas cuestiones sobre el trabajo de las estudiantes, me quedo a atenderlo, pero si no es así regreso a la escuela normal.

Al llegar dispongo de 30 minutos para tomar mi refrigerio y después espero a la siguiente alumna para continuar con asesorías individualizadas hasta las 16 hrs que es mi hora de salida, aunque en ocasiones me quedo más tiempo. Ahora bien, si está programada una reunión de academia, entonces en lugar de salir la realizamos con la participación de todas las docentes del semestre, para atender todas las acciones y tomar los acuerdos pertinentes.

Si el calendario marca trabajo de Seminario de Análisis del Trabajo Docente, entonces es el periodo en el que las estudiantes regresan a la escuela normal y sirve para realizar el análisis y reflexión de su trabajo docente, sus dificultades en la intervención y necesidades de formación, y se elabora la planificación para prever las acciones del siguiente periodo de trabajo docente, se atienden en sesiones diarias de 4 hrs. Después de un receso, continuamos con asesorías individualizadas para su documento recepcional. El trabajo es muy extenuante, pero muy interesante y significativo.

*Inv: ¿Cómo describiría usted el trabajo que lleva a cabo diariamente en su labor educativa?*

D4 P6: De muchas satisfacciones personales y profesionales, Me gusta lo que hago y lo trato de hacer lo mejor posible, incluso hay quien me pregunta si me siento feliz haciéndolo porque siempre estoy sonriendo al entrar y salir de la escuela. Así que con esto puedes comprobar el agrado que me produce.

*Inv: ¿Qué piensa usted acerca del conocimiento que tienen los profesores de su escuela?*

D4 P7: En algunos casos es básico, pero no responden a las exigencias del nivel, ni a la calidad que debemos de lograr en la normal. Considero que en muchos casos las oportunidades de actualización son más en base a lograr el papel que me ayude a alcanzar un nivel más en carrera docente (el equivalente a carrera magisterial, pero en educación superior), pero no para tener más elementos y desempeñar la labor de manera adecuada. El conocimiento se da por reproducción y pienso que no hay un dominio total, me parece que falta mayor preparación y compromiso de todos.

*Inv: ¿Se comparten conocimientos entre los profesores? ¿De qué manera sucede el proceso de compartir?*

D4 P8: Bueno, en este aspecto tengo dos experiencias, una en la que te puedo comentar que de manera general en todo el tiempo que tengo de trabajar aquí, no, somos muy celosos de lo que sabemos, la mayoría lo ocultamos como tesoro, quien sabe pero como tendencia o costumbre, difícilmente se comparte. No nos gusta quedar en evidencia, al dialogar entre compañeros en los pasillos, nos damos cuenta del individualismo que impera.

La otra experiencia es el trabajo que se realizaba hasta el ciclo escolar pasado en la academia de 7° y 8° semestres, esta academia es especial porque la mayoría de los docentes son de tiempo completo, esto implica que están dedicados tanto al trabajo docente como al seminario de análisis del mismo, en esta academia pude aprender mucho de las demás integrantes, era un espacio de aprendizaje e innovación, pero desafortunadamente, en el ciclo escolar 2008-2009 ingresaron docentes con otra visión y

diferente compromiso y desafortunadamente no cumplían los acuerdos generados para el bien común, entonces se desplomó lo que tanto trabajo había costado construir. Para este ciclo escolar (2009-2010) las docentes con mayor antigüedad en la función fueron cambiadas, entraron integrantes nuevas y no se ha podido recuperar el trabajo anterior. Lo que no podemos comprender es el por qué los directivos decidieron acabar con la única academia que había logrado consolidar un trabajo colaborativo e importante.

*Inv: ¿De qué manera usted considera que debería repensarse el trabajo del profesor actualmente?*

D4 P9: A través de un compromiso por favorecer el desarrollo de nuestras capacidades y habilidades docentes, empezando desde la comprensión lectora, ya que exigimos mucho a nuestros alumnos, pero les solicitamos en ocasiones lo que no podemos hacer nosotros mismos, otro aspecto importante es aprender juntos, darnos cuenta de que siempre es mejor tratar de trabajar colaborativamente y no de manera aislada. Individual y egoístamente, no se avanza. Es importante trabajar sin egoísmos. Pienso que en ocasiones se exige pero no se entrega.

*Inv: ¿Qué piensa acerca de que las escuelas deben ser consideradas organizaciones de conocimiento y que el trabajo que ahí se realiza debe ser considerado como trabajo de conocimiento?*

D4 P10: Mmmm, bueno creo que el conocimiento es solo una parte, importante, pero desde mi punto de vista, la educación no sólo es conocimiento, es elemento base, pero también están las actitudes, expresión de los valores que una persona necesita para poder vivir con los demás. La educación no es solo conocimiento, me parece que una escuela necesita desarrollar competencias, y en ella hay conocimientos, actitudes, procedimientos no solo saberes. El trabajo que ahí se realiza debe considerarse como integral, no sólo de conocimientos.

*Inv: Por su colaboración y participación muchas gracias.*

## APÉNDICE E

<i>Los profesores como trabajadores del conocimiento</i>	
<p><b>Fecha:</b> 22 de febrero de 2010      <b>Hora:</b> 9:00 a 11:40 a.m.  <b>Asignatura:</b> Iniciación al trabajo escolar  <b>Participantes:</b> un docente y 28 estudiantes de 2º semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar  <b>Lugar:</b> Aula destinada para 1er. Grado LEP</p>	
Aspectos	Registro
<p><i>El contexto.</i> ¿Cómo es el ambiente físico? ¿Cuál es el contexto? ¿Qué clase de comportamientos promueve o previene?</p>	<p>El aula de segundo semestre es amplia de forma rectangular, tiene buena iluminación, cuenta con grandes ventanas en las paredes laterales y en las paredes de concreto, que son la anterior y posterior aproximadamente a un metro de distancia del techo está colocada una franja de madera de 15 cm de ancho con el fin de pegar sobre de ella los carteles o trabajos que requieren docentes y alumnos para sus clases, excepto en el espacio frontal donde está instalado un pizarrón grande.</p> <p>El mobiliario es adecuado y pertinente para una institución de educación superior, el cual consiste en mesas individuales, mismas que se pueden adaptar a filas, equipos de trabajo o semicírculo. Al frente a la derecha se encuentra un soporte para televisión con el equipo necesario para observar videograbaciones, un escritorio y una silla para el docente. En la parte posterior, se encuentran apiladas unas mesas que no tienen utilidad para el desarrollo de las sesiones de clases del grupo y estas dan una percepción de amontonamiento.</p>
<p><i>Los participantes.</i> Describa como es la escena, ¿Qué tanta gente?, ¿Cuáles son sus papeles. ¿Qué es permitido aquí? , ¿Qué sucede con esas personas reunidas?</p>	<p>La clase se desarrolla de manera adecuada, los estudiantes se ubican en filas, están atentos y se notan dispuestos, hay en la sesión 28 alumnos en total, 27 mujeres y un hombre, y la docente de la asignatura: Iniciación al trabajo escolar.</p> <p>No hay distracciones, los estudiantes trabajan de manera colaborativa, se expresan libremente.</p> <p>Claramente se distingue el papel del docente como guía y facilitador del proceso y el de los estudiantes, activos y participativos.</p>
<p><i>Actividades e interacciones.</i> ¿Qué está pasando aquí? ¿Hay una secuencia definida de actividades? ¿Cómo interactúan las personas</p>	<p>La actividad previa consistió en leer los textos de Tonucci, “Homogeneidad versus heterogeneidad” y “Reflexiones y preguntas de maestros”</p>

<p>con la actividad y las personas entre sí? ¿Cómo están las personas y las actividades conectadas o interrelacionadas? ¿Características de las interacciones?</p>	<p>Después de una breve introducción al tema, la docente organiza al grupo en equipos de tres integrantes y los estudiantes elaboran unos carteles que responden a las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué implica atender la diversidad del grupo?</li> <li>• ¿Qué retos enfrenta la educadora para lograrlo?</li> </ul> <p>Mientras los estudiantes realizan la encomienda, la docente se dirige al escritorio donde revisa algunos escritos que de manera individual dan cuenta de la lectura realizada.</p> <p>Algunos realizaron un resumen, otros un esquema, otros un mapa mental, y la docente va revisando conforme a criterios establecidos que contengan todos los elementos solicitados.</p> <p>Después de un lapso, indica que terminó el tiempo y que coloquen su trabajo en la pared, ellos se distribuyen y pegan los carteles sobre la madera ex profeso, después solicita al grupo que los observen, ellos van haciendo algunas conjeturas sobre los dibujos que los compañeros realizaron, algunos son muy expresivos, otros menos, pero la mayoría denotan elementos de la lectura revisada.</p> <p>Posteriormente se sientan en círculo y entonces pasan a exponer el significado de su trabajo, hay momentos de reflexión y comentarios del grupo y finalmente, la docente centra y aumenta el contenido y aporta explicaciones con base a su experiencia profesional.</p> <p>Al término indica a los estudiantes que se coloquen nuevamente por equipo y entonces les solicita el PEP 2004 (programa de educación preescolar vigente) para que ubiquen el contenido de la lectura con que aspecto del programa se relaciona.</p> <p>Los estudiantes se ubican nuevamente por equipos e inician la revisión del programa, después de un momento de discusión y análisis, identifican que el contenido de la lectura se relaciona con los principios pedagógicos. La docente plantea interrogantes que promueven la utilización del contenido de las lecturas. Además recupera ideas de teóricos revisados en otras sesiones.</p>
<p><i>Bibliografía revisada</i></p>	<p>Tonucci, Francesco (1996), “Homogeneidad versus heterogeneidad” y “Reflexiones y preguntas de maestros”, en <i>Con ojos de maestro</i>,</p>

	Gladys Kochen (trad.), Buenos Aires, Troquel, pp. 52-57 y 59-60.
<i>Frecuencia y duración:</i> ¿Cuándo inició esta situación? ¿Qué tanto durará? ¿Es un tiempo recurrente de situación o es única? Si esto pasa: ¿Qué tan frecuentemente?	<p>En teoría la clase es de 3 horas pero por el receso (10 minutos por hora), la situación de aprendizaje tuvo una duración de 9:00 a 11:30 aproximadamente.</p> <p>El clima en la clase es agradable, la relación existente entre docente-alumnos es respetuosa.</p> <p>La profesora organiza adecuadamente las actividades de la situación, planea, comenta, aclara dudas.</p>
<i>Factores sutiles:</i> menos obvios pero quizá tan importantes a la observación son: - Actividades informales y no planeadas - Significados simbólicos y connotativos de palabras - Comunicación no verbal tales como vestido y espacio físico - Medidas no intrusivas tales como claves físicas - Que no sucede- especialmente si esta tiene que pasar.	<p>La primera impresión cuando uno observa a la profesora es de ser una persona exigente y dura, sin embargo, la maestra se muestra comprensiva y con tacto pedagógico para tratar a los estudiantes.</p> <p>Los alumnos visten de uniforme, falda gris, blusa blanca y saco rojo con corbata.</p> <p>La docente porta un vestuario formal.</p> <p>Cuando se integran los equipos hay dos alumnos que nadie acepta, por lo que tienen que integrarse juntos.</p> <p>La docente se acerca a ellos y les comenta que necesitan aplicarse más porque no han cumplido con todos los trabajos solicitados.</p>
<i>El comportamiento del investigador.</i> Usted es parte de la escena en gran magnitud, Cómo es su papel, ¿si es como un observador o un participante? ¿Qué afecta la escena que usted está observando? ¿Qué dice usted y que hace? Adicionalmente, ¿qué pensamientos está usted teniendo acerca de lo que está pasando? Esos se pueden convertir en los comentarios del observador y registrarse en el diario o bitácora como parte de sus notas de campo.	<p>Al llegar al aula lo hago antes de la entrada de la docente, por lo que saludo a algunos estudiantes y me ubico en una mesa y silla desocupadas, al frente del lado derecho del aula. Esto me da oportunidad de observar cada detalle y de escribirlo sin que obvie nada.</p> <p>Los alumnos están acostumbrados a ser observados, pues existe una meta académica referente al seguimiento del desempeño docente, en la que el responsable de la misma hace visitas al aula, por lo que infiero mi presencia no les llama la atención. Saben que estoy al pendiente y que registro, pero actúan como si no estuviera.</p> <p>La observación fue muy significativa, el trabajo de la docente es muy interesante y manifiesta el dominio del contenido de su curso.</p> <p>Cabe mencionar que fomenta valores éticos y de identidad profesional en el desarrollo de la sesión.</p>



## APÉNDICE F

<i>Los profesores como trabajadores del conocimiento</i>	
<p>Fecha: 25 de febrero de 2010      Hora: 10:00 a 12:40 p.m.</p> <p><b>Asignatura:</b> Observación y práctica docente II</p> <p><b>Participantes:</b> un docente y 18 estudiantes de 2° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar</p> <p><b>Lugar:</b> Aula destinada para 2° Grado Grupo 1 de LEP</p>	
Aspectos	Registro
<p><i>El contexto.</i> ¿Cómo es el ambiente físico? ¿Cuál es el contexto? ¿Qué clase de comportamientos promueve o previene?</p>	<p>El aula destinada para el grupo de 4° semestre es pequeña, de forma cuadrada, tiene buena iluminación, cuenta con ventanas en las paredes laterales y en las paredes de concreto, que son la anterior y posterior aproximadamente a un metro de distancia del techo está coloca una franja de madera de 15 cm de ancho con el fin de pegar sobre de ella los carteles o trabajos que requieren docentes y alumnos para sus clases, excepto en el espacio donde está instalado un pizarrón grande, y al frente un pizarrón electrónico.</p> <p>El mobiliario es adecuado y pertinente para una institución de educación superior, el cual consiste en mesas individuales, mismas que se pueden adaptar a filas, equipos de trabajo o semicírculo. Al frente a la derecha se encuentra un soporte para televisión con el equipo necesario para observar videgrabaciones, un escritorio y una silla para el docente. En la parte posterior, se encuentra una mesa con un equipo de cómputo, en la parte superior se encuentra instalado de manera permanente un proyector digital (cañón) que docentes y estudiantes utilizan cotidianamente.</p>
<p><i>Los participantes.</i> Describa como es la escena, ¿Qué tanta gente?, ¿Cuáles son sus papeles. ¿Qué es permitido aquí? , ¿Qué sucede con esas personas reunidas?</p>	<p>La clase inicia, las estudiantes atienden a la docente y ante los comentarios y aclaraciones que hace, las va cuestionando, utiliza el pizarrón electrónico y una presentación en power point, amplía sus comentarios y hace referencia a ejemplos cotidianos de sucesos en un aula preescolar. Las estudiantes participan con confianza y seguridad. En la sesión hay 18 estudiantes y una docente, más la observadora.</p>
<p><i>Actividades e interacciones.</i> ¿Qué está pasando aquí? ¿Hay una secuencia definida de actividades? ¿Cómo interactúan las personas con la actividad y las</p>	<p>La situación de aprendizaje planteada por la docente prepara la primera jornada de Observación y Práctica Docente del semestre, la cual se efectuará en un jardín de niños previamente seleccionado. Para las estudiantes esto es muy importante para su</p>

<p>personas entre sí? ¿Cómo están las personas y las actividades conectadas o interrelacionadas? ¿Características de las interacciones?</p>	<p>trayectoria formativa porque constituye el espacio en donde pueden transferir los conocimientos teóricos revisados en el aula y aplicarlos con un grupo de niños en un grupo preescolar bajo la supervisión de una educadora.</p> <p>La docente proyecta en el pizarrón electrónico una presentación con los siguientes aspectos:</p> <p><i>Preparación de las actividades de observación y práctica</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De manera individual, elaborar el plan de trabajo que aplicarán durante la primera jornada de observación y práctica.</li> <li>2. Elaborar, por equipos, la guía de observación; incluir los aspectos que requieren ser observados de acuerdo con los temas estudiados en las otras asignaturas del semestre.</li> </ol> <p>Para definir los indicadores que guiarán la observación conviene organizarlos en los siguientes tres apartados:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Características de los niños del grupo</li> <li>b) Seguimiento de caso</li> <li>c) El trabajo desarrollado por la educadora</li> </ol> <p>Después de explicar cada uno de los aspectos señalados, les solicita saquen su tarea, la cual consiste en un diseño de planeación de actividades para la jornada.</p> <p>Ahora les dice que se ubiquen por parejas y comiencen a analizar sus planeaciones a través de los siguientes indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades didácticas que se van a desarrollar en el grupo, sus propósitos y su organización en función del tiempo acordado con la educadora.</li> <li>• El uso del espacio y de los recursos con que cuenta el jardín de niños.</li> <li>• La alternancia de <i>momentos pasivos y activos</i> y de los diferentes tipos de organización del grupo (individual, en pequeños grupos y el grupo en conjunto).</li> <li>• Duración de las actividades.</li> <li>• Actividades de observación.</li> <li>• Actividades complementarias a realizar en función de las necesidades de las otras asignaturas que se</li> </ul>
---	---

	<p>cursan en el semestre (entrevistas, grabaciones, recuperación de evidencias del trabajo de los niños, etcétera).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones para dar seguimiento al niño elegido.</li> </ul> <p>En parejas comienzan a revisar los aspectos mencionados, la actividad se enriquece con los cuestionamientos que realizan las estudiantes; la profesora asesora, corrige, califica, aconseja en el transcurso del trabajo.</p> <p>Las estudiantes cuestionan, conjeturan, predicen con base en la mínima experiencia que poseen, pero la docente centra cuando equivocan sus intervenciones.</p> <p>El tiempo concluye y el trabajo no terminó, sin embargo, deja de tarea concluir con la revisión para que en la siguiente sesión se pueda elaborar la guía de observación para la jornada.</p> <p>Agradezco la oportunidad de observación me despido y me retiro del aula.</p>
<p><i>Frecuencia y duración:</i> ¿Cuándo inició esta situación? ¿Qué tanto durará? ¿Es un tiempo recurrente de situación o es única? Si esto pasa: ¿Qué tan frecuentemente?</p>	<p>La clase es de 3 horas pero por el receso (10 minutos por hora), la situación de aprendizaje tuvo una duración de 10:00 a 12:30 aproximadamente.</p> <p>El clima en la clase es agradable, la relación existente entre docente-alumnas es respetuosa.</p> <p>La profesora dinamiza las actividades adecuadamente, es activa y motivadora.</p>
<p><i>Factores sutiles:</i> menos obvios pero quizá tan importantes a la observación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades informales y no planeadas</li> <li>- Significados simbólicos y connotativos de palabras</li> <li>- Comunicación no verbal tales como vestido y espacio físico</li> <li>- Medidas no intrusivas tales como claves físicas</li> <li>- Que no sucede- especialmente si esta tiene que pasar.</li> </ul>	<p>La sesión ésta por empezar, cuando la docente entra, observa que el aula está muy desordenada y con muchos materiales sobre las mesas. En el piso hay recortes de papel, popotes y plástico, entonces les dice a las estudiantes:</p> <p>A ver chaparritas, yo no puedo iniciar la clase en este basurero, así que por favor recogen todo en 5 minutos para poder empezar. Las estudiantes comentan que terminaron la clase de Expresión y apreciación artísticas y ese es el motivo de tanta basura. La docente les comenta que está de acuerdo en que se expresen, pero deben ser cuidadosas con el aseo, y todas comienzan a recoger y ordenar el aula.</p> <p>Mientras tanto se dirige a mí y me dice ¡nooooo!, hoy es el gran día. Nos saludamos y dialogamos un poco.</p> <p>Cuando las estudiantes concluyen, cierra la puerta del aula y les comenta:</p>

	<p>Ahora sí, esta es un aula digna de futuras educadoras que enseñan a los pequeños hábitos de aseo.</p> <p>Ya se dieron cuenta de que hoy nos visita una niña nueva, pues bien ella va a trabajar con nosotros este día así que recibámosla en nuestro equipo cuando comience el trabajo colaborativo.</p> <p>Cuando inicia la situación de aprendizaje, tocan a la puerta 4 estudiantes pero ella les dice que chequen la hora que no pueden entrar, entonces las alumnas le explican que estaban en la sala de cómputo imprimiendo el trabajo para la clase, pero ella les dice que no pueden entrar, que va contra las reglas y que para la siguiente clase estén atentas, para entrar puntualmente.</p> <p>Las estudiantes portan como uniforme un pants con chamarra, y el logo de la escuela en el frente.</p> <p>La docente tiene un vestuario moderno y casual, que va muy de acuerdo a su personalidad.</p>
<p><i>El comportamiento del investigador.</i> Usted es parte de la escena en gran magnitud, Cómo es su papel, ¿si es como un observador o un participante? ¿Qué afecta la escena que usted está observando? ¿Qué dice usted y que hace? Adicionalmente, ¿qué pensamientos está usted teniendo acerca de lo que está pasando? Esos se pueden convertir en los comentarios del observador y registrarse en el diario o bitácora como parte de sus notas de campo.</p>	<p>Comento a algunas estudiantes que voy a observar su clase, ellas me dicen que un lugar está disponible y entonces me ubico estratégicamente y me siento a esperar a que inicie la clase.</p> <p>La docente hace evidente mi presencia: “<i>Ya se dieron cuenta de que hoy nos visita una niña nueva</i>”, pues bien ella va a trabajar con nosotros este día así que recibámosla en nuestro equipo cuando comience el trabajo colaborativo.</p> <p>Las estudiantes aplauden y ríen a manera de bienvenida.</p> <p>En el desarrollo de la sesión, saben que estoy al pendiente y que registro, pero actúan como si no estuviera.</p> <p>En cuanto se organizan los equipos, y por invitación de la docente, me ubico en algunos y atiendo lo que las estudiantes comentan; al cuestionarlas sobre la importancia de la práctica ellas comentan que es <i>sagrada</i>, por eso la preocupación de las compañeras que no llegaron a tiempo, porque si se les llega a suspender la práctica pueden reciclar el semestre. Además coinciden en mencionar que <i>la asignatura es la más importante de todo el semestre</i>.</p> <p>La observación fue muy significativa, el trabajo de la docente es muy interesante y manifiesta el dominio del contenido de su curso.</p> <p>Cabe mencionar que fomenta valores éticos y de identidad profesional en el desarrollo de la sesión.</p>

## APÉNDICE G

<i>Los profesores como trabajadores del conocimiento</i>	
<p><b>Fecha:</b> 23 de febrero de 2010      <b>Hora:</b> 7:00 a 9:00 a.m.  <b>Asignatura:</b> Taller de diseño de actividades didácticas II  <b>Participantes:</b> un docente y 16 estudiantes de 6° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar  <b>Lugar:</b> Aula destinada para 3er. Grado Grupo I de la LEP</p>	
Aspectos	Registro
<p><i>El contexto.</i> ¿Cómo es el ambiente físico? ¿Cuál es el contexto? ¿Qué clase de comportamientos promueve o previene?</p>	<p>El aula de tercer semestre es pequeña de forma cuadrada, tiene buena iluminación, cuenta con ventanas en las paredes laterales y en las paredes de concreto, que son la anterior y posterior aproximadamente a un metro de distancia del techo está colocada una franja de madera de 15 cm de ancho con el fin de pegar sobre de ella los carteles o trabajos que requieren docentes y alumnos para sus clases, excepto en el espacio donde está instalado un pizarrón grande en la pared frontal y en la posterior un pizarrón electrónico. En el techo está instalado un proyector digital y en una mesa del lado derecho un escritorio con equipo de cómputo.</p> <p>El mobiliario es adecuado y pertinente para una institución de educación superior, el cual consiste en mesas individuales, mismas que se pueden adaptar a filas, equipos de trabajo o semicírculo. Al frente a la izquierda, se encuentra un soporte para televisión con el equipo necesario para observar videograbaciones, un escritorio y una silla para el docente.</p>
<p><i>Los participantes.</i> Describa como es la escena, ¿Qué tanta gente?, ¿Cuáles son sus papeles. ¿Qué es permitido aquí? , ¿Qué sucede con esas personas reunidas?</p>	<p>Los estudiantes van llegando a la escuela, la clase es la primera del día, y el grupo es pequeño, de 16 integrantes, y el docente de la asignatura de Taller de diseño de actividades didácticas II. El hecho de ser un grupo tan pequeño, permite la interacción y participación de todos.</p> <p>En ese momento entra un docente encargado de los recursos materiales en la escuela e instala el proyector digital. Solicita a la docente su USB y prueban su presentación. Entonces el profesor se retira y el aparato queda instalado.</p>
<p><i>Actividades e interacciones.</i> ¿Qué está pasando aquí? ¿Hay una secuencia definida de actividades? ¿Cómo</p>	<p>El tema a tratar es: La Estrategia Básica de Aprendizaje Infantil: El aprendizaje a través del juego. La docente ha dejado previamente dos lecturas y las estudiantes llevan como tarea un cuadro</p>

<p>interactúan las personas con la actividad y las personas entre sí? ¿Cómo están las personas y las actividades conectadas o interrelacionadas? ¿Características de las interacciones?</p>	<p>conceptual de las mismas.</p> <p>Inicia la clase recordando a las estudiantes que tienen establecido un conflicto cognitivo: atención a la diversidad, así que bajo esa premisa, organiza equipos de trabajo y les indica que tienen que resolver los siguientes cuestionamientos: ¿A qué juegan los niños en el jardín? ¿En qué momentos juegan? ¿Quién elige el juego? ¿Cómo participa la educadora?</p> <p>Después de un tiempo comienza a recuperar las participaciones de los equipos y va enriqueciendo los saberes de las estudiantes, se hace evidente que el conocimiento del nivel, le permite establecer las relaciones entre el contenido y el contexto de preescolar. Lo hace también a través de una presentación con el proyector digital (cañón) y la pantalla, y comienza a recuperar y a contrastar las lecturas a través de los siguientes ejes de análisis:</p> <p>Juegos que propician el desarrollo del lenguaje, del pensamiento matemático, las relaciones interpersonales, el desarrollo físico y psicomotor, la expresión y apreciación artísticas.</p> <p>Las competencias cognitivas y el juego. Juegos para favorecer que los niños pregunten, elaboren explicaciones, descubran y aprendan.</p> <p>A través de este ejercicio promueve la fundamentación de ideas por parte de los estudiantes y así fortalece la base para la construcción de una práctica con sentido pedagógico.</p> <p>Finalmente les deja de tarea una situación didáctica con el empleo de la estrategia, y les dice que la finalidad es armar un fichero electrónico para tener un compendio que les servirá como herramienta de consulta y así concluye la clase.</p>
<p><i>Bibliografía revisada</i></p>	<p>Ortega Ruiz, Rosario (1992), “Juego investigación e intervención educativa”, en <i>El juego infantil y la construcción social del conocimiento</i>, Sevilla, Alfar (Alfar Universidad, 67. Serie: Investigación y ensayo), pp. 203-237.</p> <p>Esteban, Lidia y Carles Parellada (2001), “Una mirada al juego simbólico. Consideraciones para su observación y evaluación”, en <i>Aula de infantil</i>, año 1. Núm. 2, julio-agosto, Barcelona, Graó, pp. 21-24.</p>

<p><i>Frecuencia y duración:</i>  ¿Cuándo inició esta situación?  ¿Qué tanto durará? ¿Es un tiempo recurrente de situación o es única? Si esto pasa: ¿Qué tan frecuentemente?</p>	<p>La situación de aprendizaje dura dos horas pero por el receso (10 minutos por hora), concluye a las 8:40, tuvo una duración aproximadamente.</p> <p>El ambiente que se genera en la clase es agradable, aunque por momentos las estudiantes se sienten presionadas para poder relacionar los contenidos teóricos y el contexto del jardín.</p> <p>La docente aclara las dudas y relaciona los nuevos conocimientos con lo visto anteriormente.</p>
<p><i>Factores sutiles:</i> menos obvios pero quizá tan importantes a la observación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades informales y no planeadas</li> <li>- Significados simbólicos y connotativos de palabras</li> <li>- Comunicación no verbal tales como vestido y espacio físico</li> <li>- Medidas no intrusivas tales como claves físicas</li> <li>- Que no sucede- especialmente si esta tiene que pasar.</li> </ul>	<p>La presentación de la docente es muy clara y a las alumnas les agrada este tipo de recursos, porque por su diseño hacen más claro el contenido.</p> <p>Las estudiantes portan el uniforme de la escuela.</p> <p>La docente es muy jovial y se viste de manera casual, es exigente y en ocasiones las alumnas manifiestan el esfuerzo por comprender lo que la profesora explica.</p>
<p><i>El comportamiento del investigador.</i> Usted es parte de la escena en gran magnitud, Cómo es su papel, ¿si es como un observador o un participante? ¿Qué afecta la escena que usted está observando? ¿Qué dice usted y que hace? Adicionalmente, ¿qué pensamientos está usted teniendo acerca de lo que está pasando? Esos se pueden convertir en los comentarios del observador y registrarse en el diario o bitácora como parte de sus notas de campo.</p>	<p>Al llegar al aula lo hago antes de la entrada de la docente, por lo que saludo a algunos estudiantes y me ubico en una mesa y silla desocupadas, al frente del lado izquierdo del aula. Esto me da oportunidad de observar cada detalle y de escribirlo sin que obvie nada.</p> <p>Los alumnos están acostumbrados a ser observados, pues existe una meta académica referente al seguimiento del desempeño docente, en la que el responsable de la misma hace visitas al aula, por lo que infiero mi presencia no les llama la atención. Saben que estoy al pendiente y que registro, pero actúan como si no estuviera.</p> <p>Mi presencia no interfiere en el desarrollo de la sesión, aunque la docente me comentó que se sintió presionada.</p>

## APÉNDICE H

<i>Los profesores como trabajadores del conocimiento</i>	
<p><b>Fecha:</b> 23 de marzo de 2010      <b>Hora:</b> 8:00 a 10:00 a.m.  <b>Asignatura:</b> Seminario de análisis del trabajo docente II  <b>Participantes:</b> un docente y 11 estudiantes de 8° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar  <b>Lugar:</b> Cubículo de 8° semestre de LEP</p>	
Aspectos	Registro
<p><i>El contexto.</i> ¿Cómo es el ambiente físico? ¿Cuál es el contexto? ¿Qué clase de comportamientos promueve o previene?</p>	<p>El cubículo de 8° semestre es un espacio, con un pizarrón y una ventana pequeña. No es amplio, por el contrario, las estudiantes se tienen que adaptarse a las circunstancias, tampoco tiene buena ventilación</p> <p>El mobiliario es adecuado y pertinente para una institución de educación superior, el cual consiste en mesas individuales, mismas que se pueden adaptar a filas, equipos de trabajo o semicírculo.</p>
<p><i>Los participantes.</i> Describa como es la escena, ¿Qué tanta gente?, ¿Cuáles son sus papeles. ¿Qué es permitido aquí? , ¿Qué sucede con esas personas reunidas?</p>	<p>Las estudiantes acaban de regresar a las sesiones a la escuela normal después de un periodo de cuatro semanas de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. La clase se desarrolla de manera adecuada, las estudiantes se ubican en una gran mesa de trabajo, están atentas y dispuestas, hay en la sesión 11 estudiantes y la docente de la asignatura: Seminario de análisis del trabajo docente II</p> <p>Las estudiantes trabajan de manera individual y posteriormente de manera colaborativa; el hecho de ser un grupo reducido crea un ambiente de trabajo muy formal.</p> <p>Se hace evidente la conducción de la docente como orientadora del proceso y el de las estudiantes, activas y participativas.</p>
<p><i>Actividades e interacciones.</i> ¿Qué está pasando aquí? ¿Hay una secuencia definida de actividades? ¿Cómo interactúan las personas con la actividad y las personas entre sí? ¿Cómo están las personas y las actividades conectadas o interrelacionadas? ¿Características de las interacciones?</p>	<p>La actividad planteada para este día es el análisis y reflexión de la práctica docente. Para eso la profesora les solicitó llevar de tarea identificar las fortalezas y limitantes de su intervención docente, así que las alumnas llevan un listado de las mismas.</p> <p>La docente comenta a las estudiantes, la importancia de advertir los obstáculos de la práctica, para modificar los procedimientos didácticos que aplican en el grupo de preescolar.</p> <p>También hace referencia al proceso reflexivo que implica este reconocimiento, y que es necesario e indispensable en toda práctica educativa.</p> <p>Después de la amplia explicación de la docente, les</p>



	<p>explica la función de un análisis FODA y organiza al grupo en binas para realizarlo de manera colaborativa. (forma 4 equipos de dos integrantes y uno de tres)</p> <p>Las estudiantes comparten sus dificultades y en la mayoría de los equipos es coincidente que detecten necesidades de formación en cuanto al conocimiento teórico sobre el desarrollo infantil.</p> <p>Al concluir la docente les solicita que saquen sus planeaciones y diario de trabajo y que detecten ahora si la reflexión del diario coincide con la recuperación realizada.</p> <p>Al revisar y coincidir, la docente les indica ahora la pertinencia de proponer acciones de mejora para el siguiente periodo de Trabajo Docente.</p> <p>Al término del trabajo las estudiantes salen a receso de 20 minutos.</p> <p>Para continuar la sesión la docente ahora les comenta la importancia de fortalecer la comprensión lectora. Hace un retorno reflexivo a algunas evaluaciones en las que se advierte esta necesidad de aprendizaje, no sólo en el grupo, sino en la institución en general, por lo tanto apoyadas en <i>un programa emergente para mejorar el desempeño de los estudiantes de las escuelas normales</i>, la DGESPE proporcionó material para trabajar este aspecto, por lo tanto analizarían la lectura: Atención Temprana de Susana Villanueva Suárez.</p> <p>El texto es interesante y en cada parte están marcadas con letra de color azul, las reflexiones, preguntas y ejercicios que necesitan hacer de cada aspecto.</p> <p>Además como se trata de una lectura que hace referencia a los niños con necesidades especiales, las estudiantes también recuperan las experiencias obtenidas en el trabajo docente.</p>
<p><i>Frecuencia y duración:</i>  ¿Cuándo inició esta situación?  ¿Qué tanto durará? ¿Es un tiempo recurrente de situación o es única? Si esto pasa: ¿Qué tan frecuentemente?</p>	<p>En teoría la clase es de 4 horas divididas en dos sesiones de 1:40 hrs. con un receso de 20 minutos por cada sesión, aunque por la situación de aprendizaje el receso se prolongó hasta las 10:00 hrs, y el segundo a las 12 aproximadamente.</p> <p>El clima en la clase es agradable, la relación existente entre docente-alumnas es respetuosa.</p> <p>La profesora organiza adecuadamente las actividades, aunque sus participaciones son extensas.</p>

<p><i>Factores sutiles:</i> menos obvios pero quizá tan importantes a la observación son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades informales y no planeadas</li> <li>- Significados simbólicos y connotativos de palabras</li> <li>- Comunicación no verbal tales como vestido y espacio físico</li> <li>- Medidas no intrusivas tales como claves físicas</li> <li>- Que no sucede- especialmente si esta tiene que pasar.</li> </ul>	<p>Las estudiantes portan uniforme, falda, saco y blusa blanca.</p> <p>La docente porta un traje formal.</p> <p>La profesora está al pendiente del equipo, responde dudas y aclara contenidos.</p>
<p><i>El comportamiento del investigador.</i> Usted es parte de la escena en gran magnitud, Cómo es su papel, ¿si es como un observador o un participante? ¿Qué afecta la escena que usted está observando? ¿Qué dice usted y que hace? Adicionalmente, ¿qué pensamientos está usted teniendo acerca de lo que está pasando? Esos se pueden convertir en los comentarios del observador y registrarse en el diario o bitácora como parte de sus notas de campo.</p>	<p>Al llegar al aula ya se encuentran las estudiantes y docente en el cubículo, por lo que al entrar tengo que alterar la organización, ya que tengo que llevar una silla, para que pueda permanecer.</p> <p>El grupo es muy reducido, esto me da oportunidad de observar cada detalle y de escribirlo sin que obvie nada.</p> <p>Los alumnos están acostumbrados a ser observados, pues existe una meta académica referente al seguimiento del desempeño docente, en la que el responsable de la misma hace visitas al aula, por lo que infiero mi presencia no les llama la atención. Saben que estoy al pendiente y que registro, pero actúan como si no estuviera.</p> <p>La observación fue fructífera, el trabajo de la docente es muy interesante y manifiesta el dominio del contenido de su curso.</p>