



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 096 CDMX-NORTE

LA IDENTIDAD DOCENTE CONSTITUIDA EN LA PRAXIS, RESPUESTA HISTORICO-SOCIAL DE LA UNIDAD 096 CDMX NORTE DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL AL RETO DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI EN MÉXICO. FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (T E S I N A)

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR PLAN 2008

PRESENTA:

LILIANA MATA VALENCIA

ASESOR:

MTRO. ROGELIO GUEVARA ZETINA

CIUDAD DE MÉXICO

FEBRERO 2022



SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 096 CDMX-NORTE

La Identidad Docente constituida en la praxis, respuesta histórico-social de la Unidad 096 CDMX Norte de la Universidad Pedagógica Nacional al reto de la Educación del Siglo XXI en México. Fortalezas y Áreas de Oportunidad.

LILIANA MATA VALENCIA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (T E S I N A)

PRESENTADO PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

CIUDAD DE MÉXICO, 2022

DICTAMEN

DEDICATORIA

Este Proyecto de Investigación lo dedico primeramente a mi **Padre**, quién creyó en mí desde antes de nacer, al que no escatima nada para su hija, al que no ve mis fallas porque me ama tanto, que solo tiene palabras de bendición para mi vida.

Por tu amor me rodeas de personas especiales que son mi apoyo y sostén en los momentos de tropiezo, debilidad y desánimo, y eres Tú a través de ellos (as), diciéndome *no temas, yo estoy contigo*.

No ha sido fácil, pero por tu gracia, he llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional.

A mi asesor el **Maestro Rogelio** por haberme guiado en este proyecto, por su disposición, por estar atento a mis dudas, por compartir sus conocimientos, por su dedicación, por su gran ejemplo de lo que es ser Docente y sobre todo por su paciencia.

A mi esposo **Jorge** por todo su apoyo, su comprensión, su amor y por hacerme la vida más fácil. A mis hijas **Gabriela y Joys** por creer en mí, por su tolerancia, por ceder su tiempo para que pudiera estudiar y por ser mi motivación para no rendirme y ser ejemplo de que si se puede.

A ellos, mi infinito cariño y gratitud.

Liliana Mata Valencia

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL	9
1.1 Estancia Infantil “El Jardín de Sofía”	9
1.2 Contexto Socio-familiar de los Alumnos.....	17
1.3. Planeación y Desarrollo Curricular.....	18
1.4 Identificación de Problemáticas Docentes de Alto Riesgo	22
1.5 Biografía, “Novela Personal” Docente Antes y Durante Los Estudios De La Licenciatura En Educación Preescolar	24
1.6 Perfil Docente Actual, Constituido a Partir De Los Estudios de Licenciatura En Educación Preescolar y En La Praxis Cotidiana.....	31
CAPÍTULO 2. RESUMEN.....	41
2.1 Justificación	41
2.2 Planteamiento del Problema	45
2.3 Preguntas de Investigación	45
2.4 Objetivos.....	46
2.5 Hipótesis.....	47
2.6 Metodología	47
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO.....	48
3.1 Sistema de Educación a Distancia (SEAD)	48
3.1.1 Unidades del Sistema de Educación a Distancia (USEAD)	49
3.1.2 Datos trascendentales de la Universidad Pedagógica Nacional.....	52
3.1.3 Análisis de datos trascendentales de la Universidad Pedagógica Nacional.....	57

3.1.4 Aciertos y Obstáculos del Programa SEAD	57
3.1.5 Desconcierto por cierre de la Licenciatura en Educación Preescolar con TIC	58
3.2 La Educación Preescolar.....	59
3.2.1 Propósitos para la educación preescolar	61
3.2.2 Campos de Formación Académica	63
3.2.3. Aprendizajes clave	64
3.2.4 Aprendizajes esperados.....	64
3.2.5 Características de los aprendizajes esperados	65
3.2.6 Enfoque de competencias	66
3.2.7 Perfil de egreso	66
3.2.8 Principios pedagógicos	68
3.2.9 Docencia en Educación Preescolar	71
3.3 La Identidad Docente.....	71
3.3.1 Construcción de la identidad docente	74
3.4 La Psicología Cultural.....	75
CAPÍTULO 4. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	79
4.1. Visión Histórica	79
4.2. Características de la Investigación Educativa.....	80
4.3. Enfoques e instrumentación de la Investigación Educativa realizada	81
4.4. Metodología de la Investigación Educativa.....	83
4.5. Análisis de los datos obtenidos	83
4.6. Análisis de los datos recabados.....	89
4.7. Resumen y Conclusiones	96

CAPÍTULO 5. LA IDENTIDAD DOCENTE CONSTITUIDA EN LA PRAXIS, RESPUESTA HISTÓRICO-SOCIAL DE LA UNIDAD 096 CDMX NORTE DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL AL RETO DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI EN MÉXICO. FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD.	97
REFERENCIAS.....	100
ANEXOS	104

INTRODUCCIÓN

La presente Tesis-Tesina nació del análisis y reflexión de la *formación profesional como docente en la práctica*, sin contar con una preparación formativa anterior, atendiendo alumnos de preescolar, regulares y diversos (con necesidades educativas especiales), sin más que con lo que se intuía, enfrentando toda una serie de riesgos dentro y fuera del centro de trabajo como: **largas jornadas laborales, realizando labores de limpieza, en lugares lejanos con alto índice de inseguridad, delincuencia y drogadicción; con un salario insuficiente, sin vacaciones, sin seguro, entre otros.**

De la descripción de estas problemáticas de alto riesgo se pudo conocer, y analizar pedagógicamente, la realidad de la formación docente de muchas profesoras en mi país, México, que han enfrentado problemas y carencias que, si bien es cierto, llenas de obstáculos en el quehacer docente cotidiano, se convirtieron en oportunidades y motivación para mejorar el desempeño propio y la formación profesional docente.

En términos concretos se estableció como objetivo general constituir (identificar) teórico-conceptualmente el **estado de conocimiento** actual, relevante, sobre los aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales (además de familiares, laborales, personales, etc.) que construyen y/o conforman la **Identidad Docente** de un o una profesora que, además de estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar, en alguna Unidad de La Universidad Pedagógica Nacional, ya realizaba actividades educativas, en instituciones sobre todo privadas.

Como objetivos particulares se analizaron las experiencias de aprendizaje y de enseñanza que son significativas a las profesoras y profesores que, además de estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar, ya realizan actividades educativas, en escuelas sobre todo privadas o particulares, para transformarse, **asumirse**, como docentes de preescolar. Asimismo, se determinó que las actividades educativas y participaciones socioculturales consolidan la constitución, la potenciación, de una identidad docente plena, satisfactoria, de **éxito** educativo, profesional, laboral, personal, entre otros y que, necesariamente orientan actividades educativas de Calidad, de Excelencia, a partir de los indicadores referidos por la (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016). De igual manera, se visualizó, concretó, describió, delimitaron, etc., aquellas actividades teórico-práctico-metodológicas que **deforman, malforman, desmotivan**, entre otros, la constitución, construcción y/o conformación de la **Identidad Docente** de un o una profesora en ciernes.

Se logró visualizar que la Identidad Docente es un aspecto que se conforma a través de las vivencias, de socialización y trabajo colectivo, con otras personas, dándole al docente sentido de pertenencia, construyendo y conformando dicha Identidad. Asimismo, se identificó que las experiencias de aprendizaje y de enseñanza les son muy significativas a las profesoras (es) que, además de estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar, ya realizan actividades educativas, en escuelas sobre todo privadas o particulares, para **transformarse, asumirse**, como docentes de preescolar.

En resumen, en este documento se presenta la **identidad docente**, su importancia y los efectos que se producen al no realizarla de manera profesional y lo que implica la formación docente desde una visión más amplia.

En el primer capítulo se describen los elementos del marco contextual que, partiendo desde el aula, el centro educativo, el contexto social de los alumnos y profesoras, dan una panorámica las problemáticas docentes de alto riesgo a las que se enfrentaban los docentes; punto de origen de esta Tesis-Tesina.

El segundo capítulo presenta el resumen de este trabajo educativo-profesional: planteamiento de la investigación, descripción del problema, preguntas de investigación, objetivos, hipótesis, justificación teórico-pedagógica y metodología utilizada.

El tercer capítulo expone los referentes teóricos desde donde se abordó la creación de las Unidades del Sistema de Educación a Distancia (USEAD), así como el Sistema de Educación a distancia (SEAD), sus técnicas y métodos de aprendizaje, los principales datos y análisis trascendentales de la UPN y de la Licenciatura de Educación Preescolar con TIC, los aciertos y obstáculos del Programa SEAD y el desconcierto del cierre de la licenciatura de preescolar con TIC, así como los elementos más importantes de la docencia en educación preescolar, la conformación de la identidad docente y la psicología cultural como enfoque de esta investigación.

En el cuarto capítulo se presenta la investigación educativa, que describe la visión y características de la investigación, enfoques e instrumentos de investigación utilizados en el análisis de datos obtenidos y recabados.

En el capítulo final se aporta la Tesis-Tesina resultante de todo lo anterior, con la propuesta para formadores de otros docentes, así como para instituciones que forman docentes, en el afán de favorecer la constitución, la construcción y conformación de la **identidad docente** de las profesoras y profesores, como respuesta teórico-pedagógica a la Educación del Siglo XXI en México.

CAPÍTULO 1. MARCO CONTEXTUAL

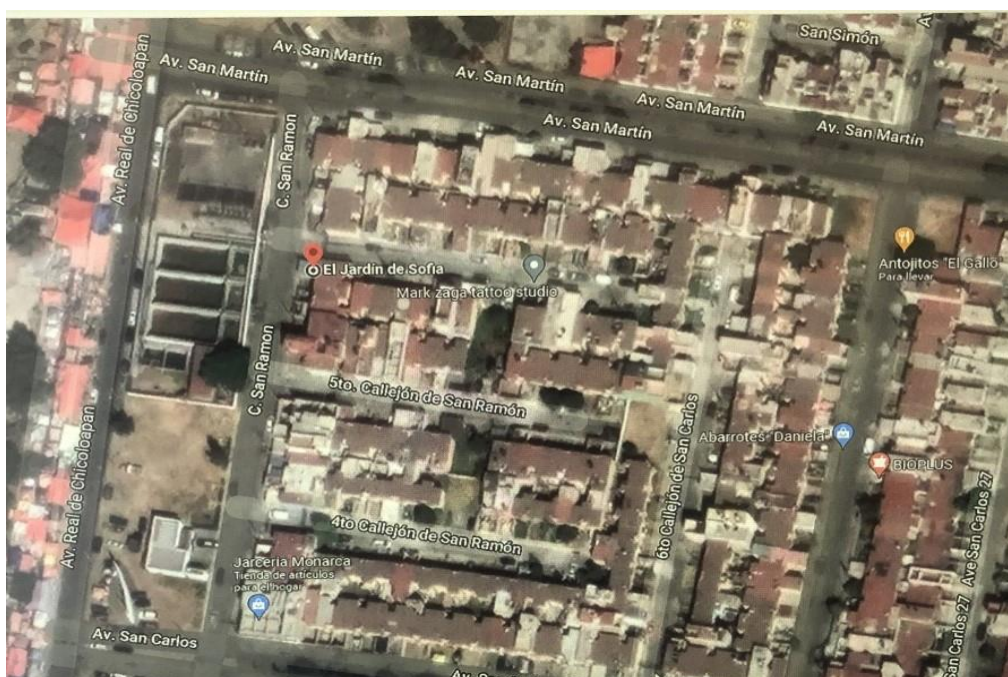
Para dar inicio a esta investigación se consideró oportuno mencionar elementos, partiendo desde el aula, el centro educativo, el contexto social de los alumnos y maestras, con el objetivo de tener un mejor panorama de las problemáticas docentes a los que se enfrenta una maestra en su día a día.

1.1 Estancia Infantil “El Jardín de Sofía”

Se encontraba ubicada en el Estado de México, en el 5º Callejón de San Ramón Sur, Mz. 2, Lt. 33, Cs 2, Col. Lomas de Chicoloapan, en el Municipio de Chicoloapan de Juárez, como se puede ver en la figura 1.

Figura 1

Ubicación de la estancia infantil “El Jardín de Sofía”



Nota. Adaptado de *El Jardín de Sofía [fotografía]*, por Google Maps, 2005, www.google.com/maps

Asimismo, fue adaptada para dar servicio de Guardería y Educación Preescolar a la comunidad que vivía a los alrededores, a partir de una casa que se encontraba dentro de una unidad habitacional.

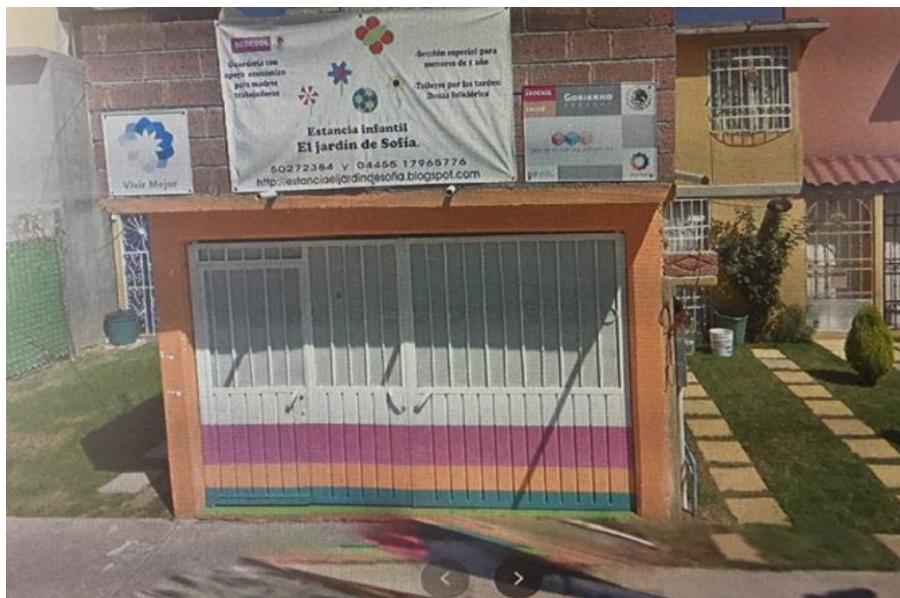
Esta estancia inició sus actividades el 27 de agosto del 2007 con 3 niños de 2 años, que eran atendidos por la directora de la Institución, quien tenía Licenciatura trunca en Psicología, encargándose de cuidar a los niños y elaborar los alimentos que consumían durante su permanencia en la escuela. La estancia infantil sólo tenía la planta baja y, cuando se recibían a los niños en la entrada, diariamente se les sentaban en un cambiador para revisar su estado físico antes del ingreso a la misma.

La Dirección únicamente contaba con una mesa y dos sillas que se utilizaban para dar informes o realizar los trámites de inscripción. Atravesando una puerta de lado izquierdo se ubicaba el comedor, que en ese entonces tenía una periquera (silla para bebés), un par de mesas infantiles y unas sillas que se utilizaban para que los niños comieran. La cocina no era independiente del comedor. Al fondo se encontraba un salón, utilizado para realizar las actividades lúdicas con los niños durante su estancia en la institución. También se utilizaba este salón para la hora de la siesta.

A partir del 10 de diciembre del 2007 la estancia se integró a la red de Estancias Infantiles de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).

Figura 2

La estancia infantil el Jardín de Sofía se incorpora a SEDESOL



Nota: Adaptado de El Jardín de Sofía [Fotografía], por Google Maps, 2005, www.googlemaps.com

Esta incorporación motivó a que la infraestructura fuera modificada en la planta baja, construyendo en la recepción una barra y una puerta más grande cerca de la Dirección.

Figura 3

Colocación de barra para revisar el estado de salud de los menores antes de ser ingresados a la estancia



Nota: Tomado de *El Jardín de Sofía* [Fotografía], por Blogger 2008, www.estanciaeljardindesofia.blogspot.com

De la misma forma, se colocó otra barra para independizar la cocina del comedor y evitar accidentes con los menores a la hora de tomar los alimentos.

Figura 4

Modificación de la cocina del comedor de la estancia cuando se incorporó al Programa de Estancias Infantiles



Nota: Tomado de *El Jardín de Sofía* [Fotografía], por Blogger 2008, www.estanciaeljardindesofia.blogspot.com

Frente a la cocina se encontraban las escaleras y ahí se colocó una reja para evitar accidentes con los menores que transitaban por este espacio durante su estancia en la escuela.

Figura 5

Adaptación del salón y dormitorio de lactantes en la planta baja



Nota. Tomado de *El Jardín de Sofía* [Fotografía], por Blogger 2007, www.estanciaeljardindesofia.blogspot.com

Al fondo de la planta baja había una recámara que se adaptó como salón y dormitorio de los lactantes de la estancia.

Figura 6

Colocación del lavamanos al fondo la planta baja



Nota. Tomada de *El Jardín de Sofía* [Fotografía], por Blogger 2008, www.estanciaeljardindesofia.blogspot.com

Saliendo de ahí, se encontraba un baño y un lavamanos que era utilizado por los menores y personal de la estancia.

Figura 7

Construcción del salón de maternal y preescolar I primer piso



Nota. Tomado de *El Jardín de Sofía* [Fotografía], por Blogger 2008, www.estanciaeljardindesofia.blogspot.com

Al mismo tiempo, que la matrícula aumentó, la directora mandó construir el primer y segundo piso. En el primero se colocó una escalera y una reja de protección cerca de la entrada principal de la planta baja, también se construyeron el salón de maternal, de preescolar I y dos baños.

Figura 8

Colocación de la barda perimetral y malla ciclónica en el segundo piso



Nota. Tomado de *El Jardín de Sofía* [Fotografía], por Blogger 2008, www.estanciaeljardindesofia.blogspot.com

En el segundo piso se ubicó el salón de preescolar II y III por ser pocos los alumnos de estos grados; entonces se tomó la decisión de juntar a los dos grupos, que eran atendidos por una sola

maestra. Se colocó una barda perimetral y también malla ciclónica para mayor seguridad de los infantes, personal, padres de familia, entre otros, al realizar actividades deportivas y culturales.

De la misma forma, por indicación de Protección civil se colocaron extintores en cada salón y en el área de la cocina, así como detectores de humo; material antiderrapante en cada uno de los escalones de la planta baja y señalizaciones de evacuación.

La estancia infantil “El Jardín de Sofía” contaba con capacidad para atender a 45 niños desde 1 hasta los 6 años. La directora por algunos años trabajó con una *profesora*, que no tenía experiencia ni estudios relacionados al cuidado de los niños. Fue hasta el año 2012 que, por indicación de SEDESOL, se hizo la contratación de una cocinera, dos *profesoras* más y tres asistentes para completar la plantilla de personal.

En ese año (2012) por invitación de la directora entré a trabajar en la estancia y, como no tenía ninguna formación profesional ni experiencia, se me condicionó a empezar a estudiar la carrera de Asistente Educativa. Cuando entré a laborar en esa institución, quedé como *comodín* de las *profesoras* Pamela, Kenia y Carmen, que eran las titulares del grupo lactantes, maternal y preescolar I, respectivamente.

La colegiatura por mes para algunos niños era de \$700 y para otros de \$900 dependiendo del estatus económico de cada familia; aparte pagaban \$200 por las horas extras acumuladas en el mes, de los niños que salían a las 17:00 horas.

Es importante determinar que el **Programa SEDESOL** aportaba a la Estancia un apoyo económico mensual **por cada niño inscrito**, que aproximadamente ascendía a \$1 200.00 mensuales. **El apoyo que recibían niños y niñas contaba a partir de 1 año hasta los 3 años 11 meses y en niños especiales o diversos** (Necesidades Educativas Especiales) **otorgaba el apoyo hasta los 6 años. Este apoyo era independiente de la mensualidad** que cada padre de familia pagaba por su hijo inscrito en la institución. Este apoyo de SEDESOL tenía la finalidad de que cada niño (a) tuviera acceso a una mejor alimentación.

El horario de los niños inscritos a ese programa era de 8:00 a 3:00 pm. Si el padre o la madre de familia solicitaban el servicio completo para el menor-alumno, su horario de entrada era de 7:00 am y salía 17:00 pm de lunes a viernes.

La mayoría de los tutores optaba por dejar a su hijo (a) en este horario y pagar la diferencia del tiempo, ya que por cuestiones de trabajo o de estudio no había quien recogiera al menor de edad. Si la persona que recogía al niño (a) acumulaba al mes 3 retardos, tenía que pagar una multa de \$50 y se iba elevando la cantidad de acuerdo con los retardos acumulados en el mes.

A todos los niños se les daba un desayuno, una colación, una comida y una cena, si estaban inscritos al Programa de SEDESOL. Si no estaba inscrito y se retiraba hasta las 5:00 pm, tenían que llevar un almuerzo aparte para dárselo como *cena*.

La estancia del Jardín de Sofía manejaba las siguientes rutinas diarias con los alumnos para realizar diferentes actividades en diferentes horarios:

7:00 a 8:30 Recepción y descanso

8:30 a 9:00 Educación para la higiene

9:00 a 9:30 Desayuno

9:30 a 10:00 Higiene

10:00 a 11:00 Actividad pedagógica

11:00 a 12:00 Siesta

12:00 a 13:00 Actividades lúdicas, recreativas y colación

13:00 a 14:00 Comida

14:00 a 15:00 Higiene y preparación de salida para el horario SEDESOL

15:00 a 16:00 Juegos

16:00 a 17:00 Colación y Salida.

A la hora de entrada, las profesoras de *guardia* recibían a los infantes, mientras que otras se quedaban en el comedor organizando el lavado de manos, acomodo de mochilas y pertenencias de los menores y, finalmente, se acomodaban a los niños (as) para que desayunaran. Las asistentes ayudaban a la cocinera a repartir el desayuno de los alumnos (as), verificando que comieran y que utilizaran de manera correcta los cubiertos, en caso de que necesitaran apoyo. Al término del desayuno cada grupo, en compañía de su maestra y asistente, de manera organizada pasaban a su salón para realizar con los estudiantes la higiene personal (entrada al baño, lavado de dientes).

Después, al término de esta actividad, la titular de grupo acomodaba todo el material y herramientas de trabajo a utilizar para la clase pedagógica, mientras que la asistente por su parte realizaba algunos cantos con los niños.

Posteriormente al final de la actividad pedagógica se organizaban los grupos de lactantes, maternales y preescolar I para la hora de la siesta. Las *profesoras* sacaban del salón o acomodaban en una esquina sillas y mesas para tener espacio para acomodar colchonetas y cobijas y así poder dormir a los alumnos. Cada uno de los niños se acomodaba en una colchoneta con sus cobijas personales y dormían una hora mientras las profesoras supervisaban su sueño.

Finalmente, cuando se terminaba la siesta, las titulares despertaban a los estudiantes con cantos y se les apoyaba con la puesta de zapatos; enseguida se ordenaba a los alumnos para llevarlos al baño mientras que la asistente recogía todos los elementos de la siesta y acomodaba nuevamente las mesas y sillas para que los niños tomaran su colación y realizaran actividades recreativas o lúdicas mientras llegaba la hora de la comida. Antes de la hora de la alimentación nuevamente se realizaban las actividades de higiene (cambio de pañal y lavado de manos o colocación de mandil) y de forma organizada bajaban los escolares que se encontraban en el segundo y primer piso para tomar los víveres.

Por otra parte, algunas profesoras apoyaban a los menores para bajar las escaleras, otras colocaban los utensilios a utilizar durante la comida y otras los iban acomodando en su silla, los niños eran vigilados todo el tiempo durante esta actividad, y se apoyaba a quien necesitara en ese lapso para ir al baño y, para hacer más agradable este tiempo, se ponía música infantil o las maestras cantaban algunas canciones infantiles. Cuando terminaba la hora de la comida nuevamente los grupos se retiraban a su salón y las profesoras se organizaban para arreglar las pertenencias de los alumnos y realizar los hábitos de higiene (cambio de ropa, peinado y cambio de pañal) a los niños que se retiraban a las 15:00 horas.

A los estudiantes que se retiraban hasta las 5:00 pm se les permitía realizar actividades de juego libre y antes de retirarse se realizaban nuevamente las actividades de higiene (cambio de pañal, lavado de manos y peinado) para, en un segundo momento, bajar al comedor para la cena y antes de que llegaran a recogerlos se les cambiaba de ropa si era necesario, se les limpiaba la cara, se les lavaba las manos y se acomodaban sus pertenencias para que pudieran retirarse a su casa. Cuando la directora se ausentaba de la estancia, la profesora Carmen era la encargada de dar informes, contestar el teléfono y verificar que los padres de familia llenaran el registro de su hijo (antes de retirarse). En ese lapso yo me quedaba con su asistente, apoyándola en todas las actividades educativas y de cuidados que se realizaban, no así en la entrega de los menores a la hora de la salida, porque era nueva.

De igual importancia, sólo las profesoras titulares, que ya tenían tiempo trabajando, eran las que entregaban a cada alumno. Así que apoyaba a cada una de las asistentes para que no se quedaran solas cuando las titulares bajaban a entregar a los menores-alumnos. De esta forma aprendí a trabajar con todas las *educadoras* y a los tres meses me dejaron como titular del grupo de lactantes, aunque cada seis meses nos cambiaban a todas a otro grupo (lactante, maternal o preescolar).

1.2 Contexto Socio-familiar de los Alumnos

La mayoría de los alumnos que se atendían en la Estancia el “Jardín de Sofía” vivían en las colonias aledañas a la misma. Los establecimientos con los que contaba esta comunidad eran: dos mercados, dos centros deportivos, una farmacia, dos tiendas, una tortillería, una tienda de conveniencia y un módulo de policías, entre otros.

El comercio informal es una de las actividades económicas que predominan en la colonia, con infinidad de *tianguis* y puestos semifijos por muchos lados, a pesar de que se contaba con mercados establecidos a los alrededores, la población optaba por comprar en los *tianguis* porque ahí encontraban productos nuevos y usados a mejor precio. La mayoría de los padres de familia vendían en los tianguis y los más jóvenes estudiaban lejos. De acuerdo con el estudio socioeconómico que se elaboraba a los menores que ingresaban, se estableció que la mayoría provenían de familias monoparentales y quién los cuidaba era la abuela (o), la tía (o), algún pariente cercano o conocido (a). De igual manera, se estableció que los alumnos convivían con comerciantes cuando salían de la escuela y pasaban la mayor parte de la tarde ahí con su padre o madre; esto influía en la forma de relacionarse y de expresarse con sus compañeros y profesoras.

La colonia donde se ubicaba la escuela contaba con pavimentación, agua potable y alumbrado; sin embargo, había calles que no tenían alumbrado público por lo que los padres de familia acompañaban a sus hijos, de la secundaria, primaria, etc., para que no atravesaran solos uno de los deportivos que la delincuencia aprovechaba para **asaltar**. La mayoría de las familias que vivían a los alrededores y que llevaban a su hijo (a) a la Estancia “El Jardín de Sofía” optaban por transportarse en moto taxi por la inseguridad y sólo algunos llegaban en coche.

La mayoría de los niños (as) que se atendían provenían de un nivel económico medio bajo, y sólo cinco alumnos venían de familias con nivel económico medio; al principio llamaba la atención que algunos de los padres de familia se trasladarían desde la Ciudad de México (CDMX) a dejar a su hijo (a) al cuidado de la estancia; y la razón era porque había una confianza alta hacia la directora y tenían la seguridad de que sus pequeños serían bien cuidados mientras ellos estuvieran trabajando, así que pasaban a dejarlos a la escuela muy temprano y posteriormente regresaban a la CDMX a trabajar; por la tarde nuevamente conducían hasta la institución para recoger a su hijo (a), y cuando no les era posible ir, marcaban por teléfono a la estancia para avisar y mandaban a otra persona de su confianza y que además estaba registrada y autorizada para llevarse al menor.

1.3. Planeación y Desarrollo Curricular


Las planeaciones se elaboraban semanalmente, pero no tenían la base de Planes y Programas Oficiales. Se desarrollaban conforme al modelo de estancias infantiles y eran revisadas por la directora y supervisadas por DIF y SEDESOL. La directora escogía el tema de acuerdo con los ámbitos de experiencia (conocimiento y cuidado de sí mismo; interacción participativa con el entorno social; interacción y cuidado del entorno físico y pensamiento, lenguaje y creatividad) que el (Modelo de Atención Integral del Programa de Estancias Infantiles [MAIPEI], 2010) estableció para el desarrollo integral de los niños (as) insertos en el programa.

Las educadoras titulares de cada grupo eran quienes elaboraban la planificación semanal de las actividades pedagógicas, mientras que las asistentes apoyaban en la elaboración de todo el material didáctico que se utilizaba cada semana en base al tema elegido por la directora. Cuando no se contaba con todos los materiales necesarios para la elaboración del material didáctico las maestras y asistentes ponían de su bolsillo para contar con todos los recursos a la hora de realizar las actividades con los niños (as) y no tenían la libertad de llevarse dicho material, a pesar de haberlo comprado y tenían que dejarlo en la estancia.

El Modelo de Atención Integral del Programa de Estancias Infantiles estaba conformado por ámbitos de experiencia y cada uno contenía un eje de trabajo y capacidades para la vida, los cuales eran de apoyo para las maestras titulares en la elaboración de las planeaciones.

Figura 9

El ámbito de experiencia muestra los ejes de trabajo y las capacidades para la vida propicias para el desarrollo integral del menor

Conocimiento y cuidado de sí mismo	
EJES DE TRABAJO (Conocimiento de su cuerpo)	CAPACIDADES PARA LA VIDA (Conocimientos, habilidades y actitudes)
<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de sus capacidades y limitaciones. Conocimiento y manejo de sus emociones. Autoconcepto. Autonomía. Autoestima. Hábitos de alimentación. Hábitos de higiene. Hábitos de seguridad. Autocuidado. 	<ol style="list-style-type: none"> Observación, exploración y descubrimiento de su propia imagen. Organización del esquema corporal, es decir, poseer una imagen clara de su cuerpo como unidad y de las distintas partes que lo componen. Progresivo control de su cuerpo y exploración de su movimiento. Conocimiento general de su cuerpo y posibilidades perceptivas y motrices. Reconocimiento de las capacidades y limitaciones de su cuerpo. Identificación, manifestación, regulación de las necesidades básicas del cuerpo. Situarse en el espacio y en el tiempo, respecto a su propio cuerpo. Regulación de la conducta. Reconocimiento y aceptación de sensaciones y emociones. Manejo de emociones. Reflexión y construcción de la idea de sí mismo. Pérdida de la dependencia respecto del adulto tanto de aspectos materiales (vestirse y comer sólo, por ejemplo), como emocionales. Capacidad de separarse del adulto conservando la tranquilidad. Toma de decisiones con base en opiniones personales respecto a lo que le agrada o desagrada. Confianza y seguridad en sí mismo. Valoración de sí mismo. Formación de hábitos alimenticios sanos. Adquisición de hábitos de higiene (lavado de manos, dientes y promoción del baño diario). Aplicación de hábitos de orden y limpieza. Reconocimiento de conductas para preservar la seguridad física personal y de quienes le rodean. Respuesta adecuada ante situaciones de riesgo o de emergencia. Adquisición de hábitos de sueño saludables. Identificación de estado físico (calor, sed, prendas ajustadas, sucias, malestar, etc.). Reconocimiento del valor de preservar la salud.

Nota. Adaptado de *El Modelo de Atención Integral del Programa de Estancias Infantiles* (p.123), por SNDIF, 2010

También, para desarrollar las actividades del plan semanal, se utilizaba el formato que SEDESOL había implementado para planear las tareas pedagógicas con los alumnos (as).

Figura 10

Plan Semanal autorizado por SEDESOL para el desarrollo de las actividades pedagógicas







Plan semanal de actividades para el desarrollo

Estancia infantil: _____		Nº: _____	Nombre del grupo: _____		L	M	P	Periodo de aplicación del ____ de ____	
Nombre de quien elaboro el plan de trabajo: _____			Edad: _____		al ____ de ____ de ____			Numero de niños: _____	
Objetivos: _____									
Día de la semana	Ámbito de experiencia a desarrollar	Estrategia a utilizar: juego de caja/Juego de base/ actividades lúdico educativas/proyectos	Descripción de la actividad (Inicio, desarrollo, Cierre.)				Materiales didácticos	Duración de la actividad	
Lunes									
Martes									
Miércoles									
Jueves									
Viernes									



Conocimiento y cuidado de sí mismo



Interacción participativa con el entorno social



Interacción y cuidado del entorno físico



Pensamiento, lenguaje y creatividad

Nombre y firma de quien elaboró.

Nombre y firma de la responsable

Nota. Tomada de *Plan Semana de Actividades SEDESOL* [Imagen], SEDESOL, 2017 www.vdocuments.mx

Ahora sé que los temas que se asignaban tenían poca relación con las habilidades que los pequeños necesitaban desarrollar de acuerdo con su edad, como madurez y desarrollo biopsicosocial. Parte de las actividades programadas en el plan semanal se tenían que trabajar con los libros que los padres de familia adquirían durante cada nuevo ciclo escolar, y ellos exigían que se trabajara con los mismos. De esta forma, sé tenía más enfocado su aprendizaje académico que el desarrollo de las habilidades biopsicosociales y la formación de valores. A los padres de familia de los preescolares les interesaba más que su hijo(a) aprendiera a contar y empezara a leer.

Cada tres meses se llevaban a cabo clases muestras en las que las profesoras citaban a los tutores para que visualizaran los avances de su hijo(a), aunque era poca la participación de los padres de familia a estas actividades, ya que casi no tenían tiempo para asistir, por razones de trabajo, estudios o personales y cuando asistían a estos eventos la mayoría optaba por mandar a un familiar.

Igualmente, los alumnos de preescolar trabajaban con libros didácticos que la directora vendía a los padres de familia como parte de la formación académica de los alumnos y su sistema de trabajo era independiente al de SEDESOL. La directora organizaba los horarios de clase para estos grupos, que pasaban la mayor parte del tiempo sentados trabajando con los libros y solo dos veces a la semana salían a jugar y a realizar actividades deportivas.

El espacio total del Jardín de Niños no era mucho y se provocaban muchos distractores e interrupciones de actividades; por ejemplo, los alumnos que estaban en el horario completo, de 7 am a 5 pm, tomaban sus alimentos en el mismo salón. Cuando otros grupos subían al segundo piso a realizar actividades recreativas distraían la atención del grupo de preescolar II y III, que era el que se encontraba en ese piso, ya que la ventana daba directamente hacia el patio de juegos, por lo que era complicado para estos alumnos concentrarse en sus actividades o para la profesora a la hora de dar la clase, o viceversa; si este grupo hacía mucho ruido con sus mesas y sillas, no dejaba dormir a los grupos que aún tomaba la siesta.

También, los alumnos de preescolar I distraían al grupo de maternal cuando atravesaba por el salón para trasladarse al baño o para ir al segundo piso donde se encontraba el salón de juegos. La mayoría de los salones eran pequeños medían 3 por 3 m, a excepción del salón de preescolar II y III que medía 5 por 3 m.

Por otro lado, recuerdo que se atendió en la estancia a un alumno de maternal llamado Erick, que tenía autismo (Necesidad Educativa Especial) y se carecía de conocimientos para su atención o una docente especializada. Como maestra de este grupo, yo trataba de integrarlo con el resto del grupo en las actividades que se realizaban durante el día, pero sólo participaba en los alimentos. Ahí permanecía sentado. Era muy selectivo para comer; por lo regular únicamente comía arroz con pollo, si se le daba otro alimento cerraba la boca y volteaba de un lado a otro cerrando los ojos y rechazando la comida. No participaba en ninguna de las actividades lúdicas y tampoco le gustaba estar con otras personas por lo que se dirigía a un aula cercana para estar solo. Estando ahí, caminaba, observando lo que había a su alrededor o daba vueltas sobre su propio eje, también abría los cajones de los salones y sacaba todo lo que encontrara dentro de ellos.

Asimismo, se formaban grupos para trabajar actividades, ahora sé, de motricidad óculo-manual¹ llamado también motricidad fina, se acomodaba de modo que permaneciera con otros compañeros sentado, pero era imposible, ya que él era muy difícil y veía el modo de salirse de ahí para ir a otro lugar y dar vueltas, lo más complicado era en la hora de la siesta porque quería seguir caminando por toda la habitación y pisaba a los otros compañeros que estaban dormidos. A veces, otra profesora optaba por llevárselo a otro espacio y quién estuviera con él lo supervisaba solamente para que no se accidentara.

Con este alumno se tenía que trabajar de forma independiente. Me rolaba turno con otra profesora en algún momento del día para llevar a cabo con él diferentes actividades como maduración de motricidad fina, ya que no tenía fuerza o destreza para agarrar el lápiz. A veces poníamos varios recipientes con diferentes materiales para que Erick metiera y sacara el material de los botes y los pasara a otros que estaban vacíos. Otra actividad que se realizaba con el menor era garabateo libre, se colocaba papel kraft pegado a la pared y se le ponía una vasija con muchas crayolas de modo que, mirando a otro compañero pintar, lo imitara. Cuando éste se iba, Erick se acercaba para pintar con crayolas en el mismo lugar.

También se le daban cajas que contenían material diverso como tapa roscas, pelotas, entre otros; yo tomaba algún objeto de los botes mencionando su nombre en voz alta y lentamente para que él intentara repetir la palabra; no siempre se tuvo éxito.

¹ Fernández-Marcote (1998) definió la coordinación óculo-manual como la capacidad que tiene la persona para utilizar simultáneamente las manos y la vista con el fin de realizar una tarea motriz o movimiento eficaz.

A pesar de no tener una preparación en atención a alumnos diversos, con el paso de los meses Erick pudo desarrollar habilidades de coordinación óculo-manual y se integró al programa de control de esfínter y logró dejar el pañal; también empezaba a decir algunas palabras, desafortunadamente su mamá lo traslado a los cuatro años a otro kínder y a pesar de que se habló con ella para que le permitiera al niño permanecer por más tiempo en la estancia, con la finalidad de lograr el desarrollo de otras habilidades, los padres no aceptaron y se lo llevaron, ya no se supo nada de él.

1.4 Identificación de Problemáticas Docentes de Alto Riesgo

- I. Es importante establecer que **ninguna de las *profesoras* titulares teníamos estudios de Licenciatura en Educación Inicial o Preescolar**. Algunas sólo habían estudiado la carrera de Asistencia Educativa y otras estaban empezando a estudiar. Como se mencionó anteriormente, la directora tampoco tenía una preparación profesional para el cuidado de los niños. **De igual forma, la cocinera carecía de estudios relacionados con una alimentación infantil sana.**
- II. **Se atendían niños con algunos problemas por Necesidades Educativas Especiales (NEE) como Autismo, Retraso Mental y Problemas de Lenguaje, aun cuando ninguna de las *profesoras* ni la directora contábamos con la preparación (aunque fuese mínima) para atender a esta población infantil.**
- III. **No había Médico que verificara el estado de salud de los niños y niñas cuando ingresaban a la estancia, las *profesoras* rolábamos turnos para recibir y revisar a cada menor a la entrada, sin tener preparación profesional para ello. Las educadoras y asistentes que atendían a los infantes no contaban con seguro contra accidentes, ni tampoco vacaciones, el sueldo era mensual y muy bajo, la *profesora* que más ganaba recibía al mes \$2 300.00.**
- IV. La zona por donde se ubicaba la estancia tenía ***altos riesgos como la delincuencia y narcomenudeo***. Se sabe que muchos negocios han cerrado por miedo a ser extorsionados y otros establecimientos se han prestado para fomentar el alcoholismo, hasta en menores de edad y por ello la gente que vive en los alrededores opta por ya no salir a ciertas horas de la noche.

- V. Para algunas de las *profesoras* que **vivíamos lejos, se complicaba llegar a tiempo** porque el *pesero* que nos dejaba frente al trabajo tardaba tiempo en pasar. Otras veces nos dejaba antes de llegar a la estancia, y, cuando pasaba eso, había que buscar otras opciones, como tomar otro *pesero* que nos dejaba como a 5 metros de la estancia o tomar una moto taxi porque a esa hora aún estaba oscuro y no había casi gente por la calle y tampoco estaba bien alumbrado por ahí.
- VI. Todas nos **rolábamos los horarios** de entrada y salida, cada semana entraba una titular y una asistente a las 6:45 de la mañana, porque había padres de familia que llegaban antes de la 7:00 que comúnmente era la hora de entrada a dejar a sus hijos. La salida de las *profesoras* que entraban a las 6:45 era a las 4:00 pm, mientras que el demás personal entraba a las 8 y salía a las 5:30 de la tarde, a excepción de la cocinera que entraba a las 8:00 y salía a las 3:00 pm.
- VII. Como no se contaba con personal de limpieza, **las maestras que entraban temprano eran las encargadas de hacer la limpieza** de la recepción, de acomodar todos los elementos de limpieza como toallitas húmedas, crema, colchoneta, entre otros y de acomodar todos los registros que los padres de familia llenaban al dejar al menor en la escuela y, al término de la jornada laboral, las maestras hacían el aseo de su salón y acomodaban todo el material utilizado en la jornada.

POCA O NULA PREPARACIÓN EN EDUCACIÓN PARA ATENDER ALUMNOS REGULARES Y DIVERSOS (CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES). DEMASIADO TRABAJO, INCLUYENDO LABORES DE LIMPIEZA. ASISTIR A TRABAJAR EN LUGARES LEJANOS Y/O DE ALTA INSEGURIDAD, POR DELINCUENCIA Y DROGADICCIÓN. INSUFICIENTE SALARIO, ¿POR QUÉ? PORQUE ES UNA REALIDAD SOCIOECONÓMICA Y CULTURAL EN MUCHOS LUGARES DE NUESTRO PAÍS; HAY POCAS O MÍNIMAS OPORTUNIDADES LABORALES Y, COLOQUIALMENTE HABLANDO, SE “AGARRA LO QUE SE PUEDE” Y DE AHÍ HACIA ADELANTE.

La narración que continúa es de gran importancia y valía pedagógica porque, de una u otra forma, ha sido una constante en la vida de muchas alumnas (la mayoría) que asisten o han asistido a la Licenciatura en Educación Preescolar en las Unidades UPN, en este caso en la 096 CDMX Norte y a quienes se les ha cambiado, transformado para bien, la vida profesional, familiar, laboral, etc., desde hace por lo menos 20 años, cumpliendo los objetivos para los que fueron creados el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) y las Unidades del Sistema de Educación a Distancia (USEAD) por parte de la Universidad Pedagógica Nacional.

1.5 Biografía, “Novela Personal” Docente Antes y Durante Los Estudios De La Licenciatura En Educación Preescolar

Describe Sacristán (como se citó en Ambriz, 2020) que la práctica escolar del docente está determinada por acciones multidimensionales y multifactoriales y que, por ello, es necesario ubicar y analizar el quehacer cotidiano de dicho profesor en el contexto que lo ha influido, y constituido, para conformar una visión/teorización (más) completa de su formación, estilo y calidad de la enseñanza, entre otros, que se reflejan en su propia práctica docente cotidiana. Bajo esta perspectiva, se ofrece el entorno personal de la profesionalización docente adquirida y desarrollada durante la Licenciatura en Educación Preescolar-08 en la Unidad 096 CDMX Norte de la UPN.

Como se describe en el capítulo 1, en el año 2012 entré a trabajar en la estancia infantil “El Jardín de Sofía” como asistente, sin más preparación que lo que intuía como *adecuado* para atender a los menores-alumnos y, como se me requirió, empecé a estudiar la carrera de Asistencia Educativa en el Centro de Informática y Estudios Administrativos en Texcoco (CIAT), ubicado en Chicoloapan de Juárez, Estado de México, ya que era una de las escuelas más económicas de los alrededores en donde se impartía esa carrera. La directora de la Estancia Infantil pedía al personal de nuevo ingreso se inscribiera en esa institución. Al inicio, mi labor era muy limitada por no contar con la preparación necesaria, por la falta de estudios y por la falta de experiencia.

Asimismo, los obstáculos para desenvolverme de forma plena en la Estancia Infantil poco a poco se convirtieron en una oportunidad para prepararme más, para adquirir una mejor formación en el cuidado de los niños y niñas de Educación Inicial. La teoría aplicada en la práctica, en la estancia, me permitió incrementar aciertos en mi desempeño y atender las necesidades básicas de los menores de forma más adecuada.

También, comencé a elaborar diagnósticos y planeaciones didácticas con el objetivo de lograr un mejor desarrollo integral en mis alumnos. Lo anterior porque me di cuenta de que había muchas carencias en la formación en los infantes y que no se estaban cumpliendo los propósitos educativos para un desarrollo-aprendizaje como yo lo estaba aprendiendo; consideré necesario reestructurar mi forma de trabajo y hacer cambios de acuerdo con las necesidades del grupo que atendía. Requería libertad para aplicar estrategias didácticas que conformaran en ellos el desarrollo de habilidades biológicas, psicológicas y sociales como: la atención, la reflexión, el crear, el compartir, el desapego, la empatía, la comunicación, el asertividad, el autocontrol.

Además, se solicitó a la directora autorización para que se trabajara de otra manera con los alumnos, pero no se me autorizó porque *“ya se tenía una forma de trabajar y no se podía cambiar”*. A pesar de ello, por cuenta propia decidí hacer una planeación extra para disminuir algunos faltantes en el desarrollo de los niños (as) y las ponía en práctica en el tiempo de juego libre.

Por otra parte, en el 2013 me invitaron a certificarme, como Docente frente a Grupo, en el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) No. 176, con la probabilidad de dar clases ahí mismo, en el turno vespertino, desarrollando Cursos de Extensión en la especialidad de Asistencia Educativa y, como mi objetivo era seguir preparándome como maestra, tomé la oportunidad y dejé el trabajo de la estancia por un tiempo, para poder asistir a la capacitación y, posteriormente, certificarme en el Estándar de Competencia de Impartición de Cursos de Formación del Capital Humano, la cual tuvo una duración de un mes.

Entre tanto, el Centro de Investigación y Desarrollo de la Formación para el Trabajo (CIDFORT), fue quien evaluó mi desempeño para poder acreditar y recibir esta certificación. En julio de ese año me incorporé nuevamente a trabajar en la estancia infantil “El Jardín de Sofía”, ahora como titular de maternal. Asimismo, en marzo del 2014, terminé mi carrera Técnica de Asistente Educativo.

Finalmente, en agosto del 2014 me llamaron del CECATI No. 176 para dar clases como instructor externo en la Especialidad de Asistencia Educativa; no dude en un segundo e inmediatamente acepté. Al principio fue difícil elaborar los planes y programas que se manejaban en CECATI porque tenían muy poca relación con las planeaciones y otros documentos que conocía con los alumnos de educación inicial. A diferencia de la estancia, en el CECATI se hacían exámenes de diagnóstico por estudiante, se debían realizar planes de sesión por cada curso; se establecían objetivos, metas, cronogramas; se aplicaban exámenes de evaluación, entre otros, y todo esto en cada curso de extensión.

De la misma forma, como no tenía experiencia en la elaboración de este tipo de planeaciones, me apoyé de algunas materias que había visto en la carrera de asistente educativo y de la normatividad de SEDESOL para poder desarrollar los planes de sesión, que permitieran a las alumnas aprender a asistir las necesidades básicas de los niños (as) en una estancia infantil.

Como maestra externa tenía la libertad de escoger los cursos que quería impartir, sólo me daban las horas a cubrir. La mayoría eran cursos de 80 horas. Asimismo, los cursos que impartía estaban enfocados en la elaboración de material didáctico y al cuidado de las necesidades básicas de los menores en educación inicial para que las alumnas pudieran ser competentes en el cuidado de los infantes y aprendieran a desempeñarse de manera adecuada como docentes de educación inicial, ya que, en mi experiencia en estancia infantil, era de gran importancia que una profesora lograra tener un buen desempeño en su labor como docente.

Así que las estudiantes a mi cargo eran evaluadas no sólo en su aprendizaje académico sino también en su desempeño práctico, realizado cuando salíamos a visitas escolares, generalmente en la estancia infantil “El Jardín de Sofía”, donde anteriormente había laborado. Asistía con las escolares por lo menos tres veces por mes para poder evaluarlas.

Al paso del tiempo vi la importancia de seguir estudiando para tener mejor preparación en mi desempeño como instructor, así que empecé a buscar universidades privadas cerca de mi domicilio.

Posteriormente me solicitaron en CECATI elaborar los planes de sesión apegados al Programa de Formación para el Trabajo en Cuidado de Niños en Centros de Atención Infantil, que contaba con tres manuales:

- Evaluación diagnóstica
- Guía de Aprendizaje
- Programa de Formación

De igual forma, el área de capacitación del plantel donde laboraba se encargaba de revisar mis planeaciones, mientras que la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT) autorizaba los cursos que impartía. Es notable mencionar que la práctica docente se analizaba, conforme al Programa de Desarrollo de Competencias Docentes para la Educación Media Superior, en tres momentos (planeación, desarrollo y evaluación), que debían desarrollarse de manera simultánea, elaborando diagnósticos (evaluación inicial) para realizar una planeación de acciones o estrategias y, posteriormente, implementadas, evaluadas y, finalmente, rediseñadas.

Por otra parte, en 2015 escuché por primera vez de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Una de mis alumnas me habló de ella, ya que sabía que yo quería seguir estudiando la licenciatura en una universidad sabatina, con el objetivo de tener mejor preparación como docente frente a grupo.

Me inscribí al examen de ingreso y, mientras tanto, nuevamente me certifiqué en el Estándar de Competencia Ejecución de Cursos con el Enfoque de Competencias. Para esta certificación me trasladé con el grupo de docentes del CECATI a Pachuca, donde nos capacitaron y evaluaron por dos semanas, nuevamente el (CIDFORT), fue quién evaluó los desempeños para la certificación.

Y al abrirse la convocatoria a la Licenciatura en Educación Preescolar en UPN realicé todos los trámites para presentar el examen de ingreso en agosto del 2016; para mi sorpresa, a finales de septiembre de ese año, me dan la gran noticia, vía correo electrónico, de que ya formaba parte de UPN 096 CDMX Norte. Al principio pensé que era un error, así que me comuniqué a la unidad para corroborar que había sido una de las afortunadas y así fue, ya era parte de la UPN. Llena de felicidad hice saber a mi familia la gran noticia y recuerdo me dieron un fuerte abrazo y me felicitaron.

Después, en octubre de ese año, nos citaron en una secundaria; ahí conocí a algunos de los maestros y directivos que conformaban la plantilla de la escuela. Había también dos grupos de alumnos (as) que nos presentaron varios trabajos que habían realizado en cuatrimestres anteriores y compartieron con los estudiantes de nuevo ingreso su experiencia como estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Posteriormente, organizaron equipos y realizaron algunas actividades lúdicas, que tuvieron a cargo algunos de las escolares de la universidad, bajo supervisión de la Maestra Leticia y el Maestro Valentín. Ese día conocí a personas muy especiales, compañeras que afortunadamente se quedaron en el mismo grupo y que formaron parte de mi equipo de trabajo durante los cuatro años de universidad y posteriormente se convirtieron en amistades importantes de mi vida.

En ese mismo mes iniciaron formalmente las clases sabatinas en la Unidad 096 CDMX Norte de la Universidad Pedagógica Nacional. Empecé a crecer profesionalmente y tuve muchas oportunidades; sin embargo, mi prioridad era establecer un proyecto de vida para enfocar el desarrollo de mis competencias docentes, no sólo en preescolar sino también a nivel medio superior, ya que estando como docente en CECATI me di cuenta de que mi desempeño tenía relación con algunas de las asignaturas estudiadas en la universidad.

Como toda docente, empecé a enfrentarme a una serie de necesidades y retos en mi práctica por lo que me propuse crear un entorno de trabajo que me permitieran mantener comunicación e interacción con las alumnas y se logró crear un ambiente afectivo-social, donde la calidez, la empatía, el respeto, el apoyo y la confianza fueron fundamentales en la participación y colaboración de los estudiantes; por lo que se logró desarrollar capacidades y competencias que mejoraron la relación con sus compañeros.

De igual manera, se crearon atmósferas de disciplina y autoridad donde la motivación, la conducta positiva fortalecieron la autoestima y la responsabilidad del alumnado evitando burlas y comparaciones que *socavan*; es decir, debilitan el aprendizaje y se construyó un espacio de calidad que permitió logros y avances. El establecimiento de un clima democrático permitió a las alumnas crear ambientes de aprendizaje, de trabajo en equipo y de uso a las nuevas tecnologías y en base a las competencias que debe tener un profesor de nivel medio superior, cumplí con algunos de los atributos que los docentes deben tener.

Comparando el trabajo realizado en la estancia infantil con la licenciatura, mi labor como instructora no estaba lejos de las características que debería cubrir una educadora, ya que como profesora pude crear en el aula una atmósfera que invitó a todos los educandos a que investigaran, a que aprendieran, a que construyeran su aprendizaje y no sólo que siguieran lo que yo hacía o decía.

De igual importancia, mi rol como profesora no era que el grupo se entretuviera o que se lograría solamente controlar la disciplina, sino ser un mediador entre el alumno y el conocimiento. Dejé de ser el protagonista del aprendizaje y pasé a ser guía y acompañante del estudiante, enfocando mi práctica como docente en la transmisión de valores con el ejemplo de mi actuación cotidiana.

Las expresiones afectivas fueron de gran importancia dentro del grupo, así como el trato equitativo para todas las alumnas. La creación de estos ambientes potenció una serie de actitudes en mi labor docente como:

- Actitud de respeto y confianza en el alumno/a posibilitando que expresara sus opiniones y sentimientos, sin miedo a que cometiera errores, fomentando así el sentimiento de seguridad en sí mismo y su autoestima.
- Actitud afectuosa y favorable hacia el trato con los estudiantes, favoreciendo el acercamiento (especialmente en los periodos de adaptación al centro y al grupo de iguales) el contacto corporal y el diálogo afectivo.

- Actitud tolerante y no autoritaria animando a los estudiantes a que asumieran responsabilidades de forma paulatina, donde se fue construyendo una dinámica de clase democrática y de participación.

Entre tanto, seguí trabajando en CECATI y aprendiendo los sábados; sin embargo, a finales del 2017 decidí dejar de dar clases, ya que el exceso de tareas y de trabajo empezaron a dañar mi salud; así que sólo seguí estudiando.

Mi experiencia en CECATI fue muy satisfactoria, aún en mi inexperiencia, ya que cuando di clases a jóvenes y adultos se dieron resultados muy favorables para mí y para las alumnas que se formaron durante el tiempo que ejercí como docente, lo que me dejó sentimientos de alegría y orgullo personal; porque a pesar de las carencias y los obstáculos a los que me enfrenté, los conocimientos adquiridos en la universidad me permitieron mayores aprendizajes y mejoré mi labor como maestra.

Por otra parte, en septiembre del 2018 regresé a la estancia “El Jardín de Sofía” y trabajé medio tiempo, como educadora de preescolar y simultáneamente como subdirectora académica, la licenciatura me permitió planear de forma diferente y propuse que las maestras de preescolar tuvieran libertad para que elaboraran las planeaciones de acuerdo a las necesidades de su grupo, apoyándose en el Programa de Educación Preescolar 2011, por lo que se les capacitó para que pudieran elaborar sus planes de trabajo de manera distinta y, como parte de mi labor era administrativa, revisaba y autorizada las planeaciones.

También, la licenciatura me permitió conocer más sobre el desarrollo psicomotor del niño, que se divide en varios aspectos como la motricidad fina, permitiendo a los infantes dominar los movimientos de sus manos y dedos y con el desarrollo de esta habilidad, en un futuro inmediato, podrían realizar actividades como ensartar, cortar, pegar, trazar, dibujar, escribir, entre otros. De igual manera, conocí más sobre el desarrollo de la motricidad gruesa que permite a los niños y niñas la habilidad de saltar, correr, tener equilibrio, andar, desplazarse, etc., sobre lo anterior,

Cobos (1995) afirmó que:

La motricidad fina se relaciona con los músculos pequeños donde intervienen los movimientos de las manos y dedos, de igual forma, la motricidad gruesa tiene correspondencia con las extremidades grandes las cuales implican actividades como saltar, tener equilibrio, desplazarse entre otros, y en conjunto se complementan y son indicadores del desarrollo psicomotor.

Con el aprendizaje de estos aspectos comprendí la importancia de estas habilidades en el desarrollo integral de los niños (as) y me permitieron crear situaciones de aprendizaje de acuerdo con las necesidades presentadas en el grupo, con la intención de que disminuyeran parte de las carencias que presentaban algunos de los alumnos de tercero de preescolar en la estancia.

Desafortunadamente la Estancia Infantil fue decayendo al ser cancelado el apoyo que SEDESOL brindaba y la directora se vio en la necesidad de aumentar la mensualidad y cobrar por separado los alimentos de cada uno los estudiantes. Este aumento ocasionó que la mayoría de los padres de familia ya no llevaran a sus hijos y al paso de los meses la estancia se quedó con cinco alumnos y sin educadoras porque ya no se les podía pagar su sueldo; sólo quedamos la cocinera y yo; ella posteriormente se hizo cargo de los educandos que quedaban y realizaba la función de maestra, **sin tener una preparación previa.**

En este momento puedo afirmar que mi paso por la estancia infantil me abrió las puertas a un mundo que no conocía, ahí crecí como profesora, conocí personas que me dejaron grandes enseñanzas y una necesidad de formación como instructora que nació a partir de un entorno problemático lleno de situaciones regulares y no regulares; a veces corrompidas y de riesgos que no estaba al alcance de mi mano superarlos, pero que fueron parte de mi trabajo y de una formación educativa que me aportaron respuestas positivas y me impulsaron a seguir estudiando. Derivado de esto, no considero tener emociones, sentimientos buenos ni malos en mí, sino educativos. La universidad me dejó un gran aprendizaje y la importancia de una formación en la labor docente, además aprendí a conocerme a mí misma, a saber, hacia dónde voy, a donde quiero llegar, a trabajar en mis debilidades, y a tener más empatía hacia las demás personas.

Taller de Ajedrez (Servicio Social)

En junio del 2019, la conformación de mi Identidad Docente, ahora la identifico, recibió un nuevo impulso cuando cursaba el séptimo cuatrimestre de la universidad. Se implementó un taller de Ajedrez, como un curso de verano a niños, jóvenes y adultos, con la finalidad de cumplir con el Servicio Social, obligatorio en los estudios de Licenciatura. Se nos dio capacitación pedagógica en relación con: introducción al ajedrez, las características del tablero, el nombre de cada una de las piezas, su valor, los movimientos que realizaban las misma; así como videos e información adicional que enriquecieron los conocimientos básicos.

Posteriormente, acceso a tableros reales hechos de diferentes materiales, movimientos, jugadas que enriquecieron los conocimientos ya adquiridos. Asimismo, se impartió el curso a niños de entre 5 y 7 años, de primaria, adolescentes de secundaria, a jóvenes y adultos. Al término del curso de verano, se elaboraron y entregaron evidencias de logro, como lonas con el tablero de ajedrez que medía 1 metro por 1 metro, sobre las cuales los participantes simulaban ser cada pieza de ajedrez, realizando diferentes movimientos de acuerdo con las indicaciones dadas, dominando los movimientos de peones, torres, alfiles, caballos, etc.

También, en este taller de ajedrez como actividad lúdico-pedagógica permitió a los integrantes aprender de forma divertida y, a través del juego, se desarrollaron conocimientos y seguridad en sí mismos, incorporando a su personalidad cualidades para resolver problemas y tomar decisiones sin ayuda de mamá, y pusieron en práctica sus habilidades durante las jugadas y organizando y ejecutando acciones que los llevaron al triunfo.

Sobre lo anterior:

Pérez (2015) asegura que cuando los niños se apropian de los conocimientos del ajedrez desarrollan habilidades y promueven a su personalidad cualidades con las que encuentran vías para enfrentar problemas de diferente carácter, a partir de modelos sensoriales que incrementan su habilidad para solucionar situaciones imprevistas.

Asimismo, se lograron controlar emociones negativas como la ansiedad y la ira, que al principio les costaba dominar y causaban un ambiente de interacción social negativo, que posteriormente cambió logrando que los niños se expresaran con libertad, regulando sus emociones y controlando las consecuencias de su actuar durante el juego.

Sobre este aspecto, Pérez (2015) afirma que el ajedrez favorece patrones sensoriales y habilidades intelectuales en un ambiente donde el niño tiene la libertad de expresarse y de asumir roles en situaciones que regulan su conducta y sus actos.

1.6 Perfil Docente Actual, Constituido a Partir De Los Estudios de Licenciatura En Educación Preescolar y En La Praxis Cotidiana.

Este capítulo se presenta para hacer un comparativo del antes de la Licenciatura y el después. Los estudios de la Licenciatura, y la praxis cotidiana, me enseñaron a romper con egocentrismo natural que, de acuerdo con Piaget, si no se atiende, prevalece; aprendí también a convivir con los demás (profesores y compañeros-maestros), así como a dialogar y trabajar en colaboración

con otros, respetando costumbres, valores, creencias, opiniones y formas de trabajo, lo que me permitió dar un salto cualitativo de lo que era antes, para llegar a lo que soy ahora, requiriendo (ahora lo sé) de mediadores sociales y artefactos culturales que han sido instrumentos y herramientas de mediación para la conformación de mi **identidad** como docente (Rojas, 2004).

De la misma forma, he podido identificar que a lo largo de los años he pasado por etapas de transición que han cambiado la forma de relacionarme con las personas, han cambiado mi forma de hablar, de hacer las cosas, mi manera de pensar y de actuar ante diferentes circunstancias de la vida, y me ha permitido reconocer rasgos que me hacen diferente a los demás no sólo de manera individual sino también física, social y moral, construyendo así mi identidad como docente; (Rojas, 2004), cambios que se han sido paulatinos y se han visto reflejados no sólo en mi hacer como docente sino también a nivel personal y social.

Gran parte de esa transformación se debió a todos los aprendizajes adquiridos en la universidad, donde los profesores, como transmisores de la enseñanza, me permitieron adquirir y enriquecer mis conocimientos, disipando dudas, compartiendo experiencias en un ambiente de confianza y respeto, además fueron modelos importantes en mi formación profesional.

Sólo por mencionar a algunos de los docentes: la Profesora Alejandra, que con su gran ejemplo de responsabilidad al preparar e impartir su clase me provocaba estar atenta en todo, su energía, alegría y entusiasmo me contagiaban no sólo a mí, sino también a todos los compañeros de clase; la Profesora Gabriela, que con su manera de hablar, gran sencillez y serenidad que la cualificaban provocaba un ambiente de paz y equilibrio en el salón de clases; también el Profesor Esteban, que se distinguía por llevar una maleta llena de libros, que eran parte de su material didáctico a la hora de la clase, su gran paciencia para enseñar, su forma de hablar y sobre todo su manera tan peculiar de leer una historieta, cuento, etc., al final de la clase, me permitieron viajar por el mundo a través de la imaginación y me recordaron momentos gratos de la niñez.

Finalmente, y sin pasar por alto el profesor Rogelio, que desde que entraba al salón de clase se caracterizaba por su forma vestir y de hablar, pero sobre todo por su gran sencillez y paciencia al enseñar, lo cual inspiraba a la confianza y respeto inmediato, que además le daban un sentido de pertenencia único, que lo ponían al descubierto ante un grupo de personas. De este modo, todas las vivencias compartidas con los compañeros y educadores me permitieron darme cuenta de que teníamos intereses en común.

Las tareas de investigación enriquecieron mis conocimientos, las exposiciones individuales me enseñaron a tener más seguridad en mí misma y darme cuenta de los errores cometidos al exponer y trabajar en ellos para mejorar, así como las presentaciones en equipo me concedieron conocer mejor a mis colegas, ser más paciente y aprender a tener empatía por otros, también me facilitó elaborar material didáctico con mis compañeros poniendo en práctica mis gustos y preferencias, el juego como fuente de representación, entre ellos Piaget, (1991) como recurso didáctico que me permitió poner en práctica vivencias reales e imaginarias de la infancia y me trasladaron a los recuerdos de mi niñez.

Asimismo, los debates en clase que me enseñaron la importancia de transmitir y expresar lo que pienso y a escuchar a otras personas, respetando sus puntos de vista. Las actividades culturales me permitieron desarrollar habilidades y trabajar en equipo, así como conocer la cultura de otros lugares, de mi comunidad y el contexto donde me desenvuelvo como docente. Los trabajos recreativos trajeron beneficios a nivel personal, social, y me enseñaron a relajarme y cuidar mi cuerpo manteniéndolo saludable.

Toda una serie de narraciones compartidas con docentes con más experiencia me facilitaron utilizar el lenguaje como instrumento de interacción y socialización, dando lugar a vivencias, reflexiones, y aprendizajes que me permitieron reorganizarme internamente y construir de manera externa nuevas estrategias de trabajo que me dieron la posibilidad de ponerlo en práctica con los alumnos como alternativa de acción o en otras palabras, lo que Wenger (como se citó en Madueño, 2014, p.197) llamó “economía de significados”.

Muchas vivencias resultaron satisfactorias, otras no tanto; sin embargo, toda esa integración grupal me enseñó a reflexionar y a darme cuenta de la importancia que tiene la interacción social como experiencia de aprendizaje en la construcción de la **identidad docente**.

Todas esas vivencias mencionadas, bajo la óptica de la psicología cultural, reafirmaron en mí rasgos particulares que me hacen ser diferente a los demás, que me distinguen ante un grupo de individuos y me autodefinen como individuo, al poner de manifiesto mis gustos, preferencias, sentido de pertenencia, forma de ser ante un grupo, poniendo al descubierto mi actuar ante circunstancias y personas.

Todos los aprendizajes sociales con profesores y compañeros en la práctica durante mi proceso de formación, cursos de actualización, talleres, clases muestra y academias, donde se utilizaron mediadores y herramientas culturales como la socialización, el diálogo e interacción con pares, así como, los materiales didácticos y estrategias de trabajo compartidos han sido un *punte* para el crecimiento de mi identidad como docente y transformación personal, tal como lo refiere Wenger (como se citó en Madueño, 2014, p. 157) “las experiencias de aprendizaje social son un puente para el desarrollo identitario y para la transformación de la persona”. Los artefactos sociales, mencionados y utilizados, han sido mediadores importantes en la adquisición de saberes y también han sido modelos que me han servido de guía en mi práctica como docente de preescolar.

Por todo lo anterior, puedo afirmar que, en este momento se cumple en mí un 80% del perfil docente², de acuerdo con los siguientes rasgos:

- Como docente de preescolar conozco a mis alumnos, sé cómo aprenden y lo que deben aprender en base los procesos y etapas de desarrollo de los niños/as, los cuales tienen relación con sus niveles que edad; para ello realizo actividades apoyada del currículo vigente, de bibliografías basadas en teóricos que hablen acerca del tema que requiero y lograr los objetivos planeados en cada actividad.
- Por ejemplo, Piaget, Vygotsky, Freud, etc., hablan del proceso de desarrollo del ser humano en sus diferentes etapas. Además, la interacción social con los alumnos son parte fundamental, ya que interviene en mi proceso de identidad docente; asimismo, el acercamiento con los ellos me sensibiliza para verlos como personas y no como alguien que sólo va a aprender.
- Igualmente, como docente estas experiencias de socialización y de aprendizaje me han permitido reconocer la importancia que tiene la influencia del entorno familiar, social y cultural en los procesos de aprendizaje de los niños a edad temprana, por lo cual desarrollo situaciones de aprendizaje que fortalezcan su autoestima y construyan valores que les permitan desarrollarse sanamente en sociedad.

² SEP (2014) “Perfil, parámetros e indicadores para Docentes y Técnicos” (pp. 17-26)

- También comprendo el significado de los propósitos de la educación preescolar donde es de gran importancia que los alumnos aprendan a reconocer la diversidad, la lingüística y cultura de su país, que les permita vivir experiencias para el logro de un desarrollo y aprendizaje, fortaleciendo sus valores para que posteriormente puedan mantener una sana convivencia.
- También comprendo el significado de los propósitos de la educación preescolar donde es de gran importancia que los alumnos aprendan a reconocer la diversidad, la lingüística y cultura de su país, que les permita vivir experiencias para el logro de un desarrollo y aprendizaje, fortaleciendo sus valores para que posteriormente puedan mantener una sana convivencia.
- Como docente de preescolar identifico la forma en que están organizados los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social establecidos en el currículo vigente, los cuales son artefactos de gran apoyo al momento de desarrollar situaciones didácticas que permiten a los alumnos desarrollarse en la escuela. Además, la interacción social entre pares es una herramienta esencial en el desarrollo de su lenguaje porque conlleva un aprendizaje que posteriormente pondrán en práctica y les permitirá relacionarse con otros y tener confianza en sí mismos al momento de establecer una conversación, lo que elevará su autoestima.
- De la misma forma, como docente organizo y evalúo el trabajo educativo realizando una intervención didáctica permanente a través del diseño, organización y desarrollo de situaciones de aprendizaje de acuerdo con el enfoque de cada campo formativo y las necesidades de cada niño a través de la planeación curricular donde plasmo estrategias de trabajo para el desarrollo integral de los alumnos mediante diferentes teorías como por ejemplo; el aprendizaje sociocultural de Vygotsky, desarrollo cognoscitivo de Piaget o mediante juegos de representación, juegos colaborativos, etc., asimismo, ejecuto actividades lúdicas como (rondas, cantos, juegos de integración, etc.) con el grupo, como mediadores de socialización con el propósito de crear relaciones interpersonales en un ambiente cálido y de confianza que desarrolle en los alumnos seguridad en sí mismos, para que se sientan acogidos y aceptados.

- Por otra parte, como docente realizo una evaluación continua, sistemática y permanente basada en los aprendizajes esperados, ya que son los que van graduando los conocimientos, las habilidades, las actitudes y valores en los estudiantes, que se van desarrollando, construyendo, enriqueciendo, a medida que los alumnos viven experiencias que desarrollen su inteligencia y los lleven a la reflexión. Todos los aprendizajes esperados son indicadores de logros que me sirven para planear y evaluar el desarrollo de competencias y son el logro del resultado en mi hacer como profesora de preescolar.
- También, como docente considero importante la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje de los alumnos; por lo tanto, elaboro paredes pedagógicas³, como material llamativo con el objetivo de estimular los sentidos, la imaginación y retroalimentar los aprendizajes de los estudiantes.
- Asimismo, me reconozco como profesional, que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su enseñanza en base a la reflexión sistemática sobre mi práctica docente como un medio para mejorarla a través de áreas de oportunidades y meditando de manera constante sobre mi hacer docente. Asimismo, empleo estrategias de estudio y aprendizaje para mi desarrollo personal y profesional a través de métodos de estudio como cursos en línea, libros, revistas de investigación, etc., que me han ayudado a no cometer los mismos errores en cuanto a las actividades realizadas con los estudiantes de tal manera que, si dicha actividad no funciona, busco otra manera de llevarla a cabo con la finalidad de mejorar la enseñanza y aprendizaje de los alumnos.
- Como profesional de la educación busco estar mejor capacitada y elaboro materiales didácticos en base al tema a desarrollar como herramientas de apoyo, los cuales han sido instrumentos y artefactos culturales (Cole, 2003) que me han permitido ampliar mis habilidades y destrezas, por lo cual, reconozco la importancia de una formación continua y busco experiencias que me permitan ampliar mis estrategias de enseñanza buscando información para incorporar nuevos conocimientos y orientar mejor mi trabajo docente, reconociendo la importancia del uso de la tecnología de la información y la comunicación como un método para mi profesionalización y como medio para adquirir y comunicar información pertinente sobre mi práctica.

³ Referenciación al calendario escolar, reglamento del aula, mapas biográficos, palabras sinónimas, tablas de multiplicación, entre otros.

- Al igual, como docente reconozco la importancia de la comunicación con los alumnos, padres de familia y compañeros docentes y, para lograr una conexión eficaz, utilizo el lenguaje oral y escrito con cada uno de los actores, educativos dialogando, argumentando, explicando de manera clara, articulada y coherente. Reconozco la importancia de acudir a otros profesionales, mediante la conversación y la comunicación, para verificar el aprendizaje de los alumnos.
- Por otra parte, reconozco como docente que toda persona tiene derecho a una educación de calidad que le permitan permanecer y concluir sus estudios de manera satisfactoria donde mi función es el respeto a los derechos humanos y favorecer la inclusión educativa.
- Por otra parte, reconozco como docente que toda persona tiene derecho a una educación de calidad que le permitan permanecer y concluir sus estudios de manera satisfactoria donde mi función es el respeto a los derechos humanos y favorecer la inclusión educativa.
- Asimismo, como docente asumo mi responsabilidad ética y profesional que garantice que todos los alumnos aprendan eliminando barreras que se presenten a lo largo del ciclo escolar promoviendo entre la comunidad estudiantil actitud de compromiso, solidaridad y equidad de género, así como el respeto por las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas, socioeconómicas y de capacidades estableciendo reglas claras y justas en el aula y escuela acordes a la edad y características de los educandos que incluyan la no discriminación y favorezcan la inclusión y equidad evitando estereotipos en la institución.
- También, como docente reconozco la importancia de tener altas expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes ya que estas influyen en los resultados educativos, por ello es importante realizar revisiones constantes de los avances utilizando la retroalimentación positiva ya que es la base de un buen avance en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Como docente, considero que los alumnos tienen capacidades para aprender, que es un proceso donde cada niño/a adquiere habilidades, conocimientos y destrezas que los hacen únicos, y que cada uno se instruye de acuerdo con su estilo de aprendizaje.
- Igualmente, como docente reconozco la importancia del cuidado de los espacios escolares, ya que es donde los estudiantes pasan muchas horas de su vida, identificado cómo ambiente de aprendizaje, en el cual desarrollan su creatividad y autonomía, cómo parte esencial su desarrollo integral.

- Además, como docente conozco estrategias para involucrar a las familias de los alumnos en la tarea educativa de la escuela por lo cual se realizan actividades como: clases muestra, cuidados y seguridad en casa.
- Por otra parte, como docente comprendo formas para establecer una relación de colaboración y diálogo con los padres de familia mediante acuerdos y compromisos, que se establecen a principios del ciclo escolar.
- También, como docente propongo acciones que pueden realizarse desde el aula y desde la escuela para fortalecer la identidad cultural de los educandos, ejecutando actividades que enriquecen la cultura del país, que deben incluirse en las planeaciones.
- Igualmente, como docente identifiqué y valoro los rasgos culturales y lingüísticos de la comunidad para mejorar el trabajo en el aula, la organización y el funcionamiento de la escuela y la relación con las familias, conociendo la cultura de mi lugar de trabajo y realizando acciones que permitan la participación de los padres de familia.

Cabe mencionar que, identifiqué plenamente que los rasgos antes mencionados se fueron conformando a lo largo de la licenciatura y la praxis cotidiana, a través de las experiencias y vivencias con pares docentes y compañeros mediante el diálogo y la socialización, que me permitieron identificar prácticas adecuadas, que en su momento tomé como referencia y modelo para el desempeño del trabajo en el aula, y que además, me condujeron a identificarme como profesora, realizando ajustes en mi quehacer como evidencia de mi construcción identitaria.

Sin embargo, al inicio de mi labor como docente, muchas veces me sentí incapaz y limitada por la falta de conocimientos en mi desempeño para dar clases, lo cual se veía reflejado en el aprendizaje de los alumnos, pero mi compromiso y preocupación por ellos me condujo a buscar ayuda como lo plantea Wenger (como se citó en Madueño, p.164), “cuando el profesor se imagina a sí mismo como alguien que no es capaz, esto puede limitar su acción”, este autor también señala que “cuando hay compromiso es más factible la disposición a la mejora.”

Todos los aprendizajes sociales descritos me hicieron comprender la importancia de la formación como docente en la práctica y me permitieron poner en marcha estrategias que favorecieron el aprendizaje situado donde la comunicación con otras personas es primordial.

En contraparte, y de igual importancia, es de gran valía didáctico-pedagógica identificar que el profesor como estudiante durante el proceso de su construcción identitaria en alguna ocasión se ha encontrado con elementos de intencionalidad en donde, a pesar de su inexperiencia, se ha dado cuenta de las necesidades de su grupo y ha manifestado sus ideas y opiniones, que fueron motivo de burla y rechazo por parte de sus directivos y compañeros en su centro de trabajo, donde le argumentan que por ser novato en el tema no tiene visión de las necesidades educativas de los alumnos; por lo tanto, no lo creen capaz de armar estrategias de trabajo que traigan resultados positivos y dan poca importancia a sus opiniones ocasionándoles desánimo y falta de confianza en sí mismos (as).

Se puede ejemplificar, asimismo, la situación de algunos compañeros (as) en formación a nivel superior en la Unidad 096, que en más de una ocasión se tuvo un profesor(a) manifestando desinterés a la hora de dar la clase, falta de empatía, de respeto, descortesía y delicadeza al corregir o dirigirse a los estudiantes, trayendo como resultado sentimientos de frustración, de vergüenza, de impotencia, e incluso deserción de alumnos que ya no se sintieron cómodos en ciertas asignaturas, ***todo este maltrato verbal y actitudinal desmotiva y afecta la identidad y formación del profesor como estudiante.***

De igual forma, hubo compañeros(as) que demostraron compromiso y responsabilidad en las materias durante su paso por la universidad y, en alguna ocasión, fueron acusados de plagio por algún profesor(a) sin tener fundamentos sobre dicha incriminación y, cuando los acusados pidieron pruebas y solicitaron ir con los directivos de la institución a esclarecer dicha acusación, fueron amedrentados por el profesor(a) de la unidad, diciéndoles: “*será tu palabra contra la mía*” y sugiriendo que mejor lo dejaran así o que, si decidían acudir a otras instancias se encargarían de que se les diera de baja definitiva. Este tipo de situaciones suelen truncar la carrera de un profesor(a) en formación y destruir o malformar su identidad como docente.

Cabe describir que ante los escenarios antes descritos, hubo compañeros- estudiantes que se unieron solicitando a los mandos de la institución la permuta del maestro(a) de la Licenciatura con estas características y, casi en todos los casos -si no es que en todos-, les fue negado (seguramente aun suceden estas situaciones porque no se han evidenciado de manera clara y concreta, lo cual es inaceptable en todo sentido); la razón principal argumentada fue “no contar con la plantilla suficiente” o por ser algunos de los docentes familiares o amigos cercanos de las autoridades educativas de la institución, lo que les daba inmunidad absoluta, potenciando a veces las situaciones negativas, para los alumnos, claro, teniendo como resultado la muy lamentable desmotivación y/o deserción.

Generalmente no se sabe, pero ante estos inconvenientes y problemáticas cabría aclarar que hay otras instancias académicas a las que se puede recurrir para solicitar apoyo; por ejemplo: el Órgano Interno de Control (OIC) de la UPN, el Buzón de Quejas de la Función Pública, entre otros.

Estas narraciones, contextuadas, se insiste, son de gran importancia y valía pedagógica porque, de una u otra forma, ha sido o son una constante en la vida de muchas alumnas (la mayoría) que asisten o han asistido a la Licenciatura en Educación Preescolar en las Unidades UPN, en este caso en la 096 CDMX Norte y, asimismo, dan origen a Proyectos o Tesis-Tesina, como en este caso, que visualizan bajo un nuevo enfoque, y actualizan, los objetivos para los que fueron creados el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) y las Unidades del Sistema de Educación a Distancia (USEAD) por parte de la Universidad Pedagógica Nacional.

CAPÍTULO 2. RESUMEN

2.1 Justificación

Es importante mencionar que, por requerimientos administrativos la LEP no permite la posibilidad de Tesis para la titulación, por lo tanto, esta investigación queda con el nombre de Proyecto de Investigación (Tesina).

Se ha establecido que *los y las docentes son la columna vertebral del sistema educativo nacional y que, por ello, su profesionalización y formación continua son fundamentales para lograr una educación de calidad* (SEP, 2016). Por esta razón, ha sido una preocupación constante de varias instituciones formadoras de docentes, entre ellas la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), crear programas para dar cumplimiento a estos objetivos nacionales, de forma continua y sistemática.

En relación con lo anterior, Moreno (2007) describe que, además de las licenciaturas escolarizadas para la formación docente, la Universidad Pedagógica Nacional originó en 1979 dos opciones alternas para el cumplimiento de los objetivos nacionales descritos en el punto anterior: **a)** el Sistema de Educación a Distancia (SEAD) y, **b)** Unidades del Sistema de Educación a Distancia (USEAD).

De esta forma, se creó la Licenciatura en Educación Básica, para ser impartida en Unidades UPN, diseminadas por todo el país, *como alternativa pedagógica de buen nivel*, acorde a las necesidades de formación y profesionalización para docentes en servicio, ya con cierta formación didáctico-pedagógica, primordialmente egresados de la Normal Básica, en la intención de elevar la calidad de la educación impartida a los alumnos de educación básica, en el aula. Posteriormente, la oportunidad fue abierta a profesores y profesoras de escuelas particulares, en activo, pero sin formación magisterial previa o con estudios de asistente educativo.

El SEAD, conforme a la visión de la época de su creación, orientó la metodología de: **a)** Autodidactismo, autocomprensión, autoformación y autodesarrollo del educando; **b)** Participación activa del profesor(a)-alumno(a), centrada en entrevistas, consultorías con asesores, preparación, realización y aplicación de las sugerencias e instrucciones propuestas en los libros y cuadernos de apoyo creados para el sistema; y **c)** Autoevaluación, en relación al avance y aprendizaje logrado en cada uno de los ocho semestres. Entre las opciones terminales estaban: Educación Preescolar, Primaria, Tecnológica, Artística, Indígena, para Adultos.

Posteriormente, el sistema de educación a distancia se tornó en semiabierto, semiescolarizado, con académicos frente a grupo guiando la formación profesional de los alumnos-profesores, con horarios adaptados a la situación laboral de sus estudiantes, sabatino, de 8:00 a 14:00 horas y bajo este panorama general se ha llegado a la Licenciatura en Educación Preescolar-2008, impartida en la Unidad 096 CDMX Norte, al final de la cual se ha creado esta Tesis-Tesina para la Titulación Profesional.

En este punto, **la justificación toma una doble vertiente** para reintegrarse nuevamente al final de la misma:

- I. El Programa Educativo de la Licenciatura en Educación Preescolar-2008 enfoca un Proyecto Pedagógico de Acción Docente o de Intervención Pedagógica, aplicado con anterioridad en el contexto-aula del profesor-estudiante, como Producto Terminal que refleje aspectos teórico-metodológicos e instrumentales aprendidos y aplicados en la escuela o en el aula para afrontar un problema educativo de relevancia en la práctica docente del estudiante (UPN, 2019).
- II. Sin embargo, la Pandemia del virus SARS-CoV2 (COVID-19) obligó el distanciamiento social (en casa) a la población del país desde marzo del 2020, dejando a los y las estudiantes que egresaban de la Licenciatura en este tiempo sin la oportunidad de aplicar el Proyecto Educativo mencionado porque las escuelas quedaron vacías y la educación se ha transformado a distancia y en línea, sin saber cuándo se reanudarán actividades educativas presenciales en aula.
- III. Como lo anterior no elimina el requisito de un Producto Terminal para la Titulación de la Licenciatura en Educación Preescolar-2008, se reorientó la Opción de Titulación hacia un Proyecto de Investigación en el que se *identificara un problema, que se constituya en un objeto de estudio y se asuma una postura metodológica, a partir de determinados supuestos teóricos, para valorar una hipótesis, demostrando un manejo del tema y formación disciplinar* (UPN, 2019).

En este orden de ideas, ha resultado relevante identificar:

- a) en un primer momento, un **estado de conocimiento** actual sobre aquellos aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales (además de familiares, laborales, personales, etc.) que ayudan a constituir, construir y/o conformar la **Identidad Docente** de un o una profesora que, además de estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar, en una Unidad de La Universidad Pedagógica Nacional, ya realiza actividades educativas en instituciones sobre todo privadas.
- b) en un segundo momento, visualizar, concretar, describir, delimitar, etc., aquellas actividades teórico-práctico-metodológicas que **deforman, malforman, desmotivan**, entre otros, la constitución, construcción y/o conformación de la **Identidad Docente** de un o una profesora en ciernes.

Se hace referencia en este estudio, en específico, al profesor o profesora de educación preescolar que no ha contado con una formación didáctico-pedagógica antes de iniciarse en la función docente (situación muy recurrente en numerosas escuelas particulares del país) y que, sin embargo, ha logrado edificarse como un o una docente de calidad o de excelencia⁴, de acuerdo con los indicadores obligados por la Reforma Educativa para ingresar al servicio docente público; situación también muy recurrente de alumnos y alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar-2008 que imparten las Unidades la Universidad Pedagógica Nacional que, una vez titulados, acceden al sistema educativo público nacional.

Fue así que este trabajo tuvo la orientación de ampliar el campo de estudio sobre las experiencias de aprendizaje que le son significativas a las profesoras y profesores, tanto Académicos(as) como estudiantes, para transformarse, asumirse, en los docentes de calidad y/o de excelencia referidos en el párrafo anterior e indagar sobre las actividades educativas y participaciones socioculturales que favorecen la constitución, la potenciación, de una identidad docente plena, satisfactoria, de **éxito** educativo, profesional, laboral, personal y familiar.

⁴ SEP (2016), Un o una **Docente de Excelencia** es quién:

- a) Tiene conocimiento pedagógico de los contenidos (es decir, se trata de un maestro que organiza y utiliza el conocimiento que tienen sobre su asignatura, mediante procesos de enseñanza más adecuados a la disciplina específica).
- b) Guía el aprendizaje a través de interacciones deseables dentro del salón (creando ambientes de aula propicios para el aprendizaje, dónde se impulsa constantemente a los estudiantes y se establece como conducta sistemática el compromiso por aprender).
- c) Monitorea el aprendizaje y provee retroalimentación a los estudiantes sobre los aprendizajes y competencias que van desarrollando.
- d) Tiene una influencia positiva en el desempeño de los estudiantes y el desarrollo de sus competencias genéricas y disciplinares, incluyendo el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Se resalta la importancia de analizar la conformación de la Identidad Docente tomando como punto de partida la perspectiva del mismo profesor o profesora a través de relatos, de descripciones personales, de vivencias, etc.; es decir, de todo aquello que le ha sido significativo para identificar, conceptualizar, categorizar y analizar teóricamente la trayectoria educativa, laboral y profesional de un o una identidad docente que se constituye en y desde la praxis cotidiana, tal como fue visualizada en el Programa educativo del Sistema de Educación a Distancia (SEAD) hace 42 años en la Universidad Pedagógica Nacional y que se vislumbra desde el enfoque de la Psicología Cultural.

El trabajo que se presenta nació del análisis y reflexión de la *formación profesional como docente en la práctica*, sin contar con una preparación formativa anterior, atendiendo alumnos de preescolar, regulares y diversos (con necesidades educativas especiales), sin más que con lo que se intuía, enfrentando toda una serie de riesgos dentro y fuera del centro de trabajo como: **largas jornadas laborales, realizando labores de limpieza, en lugares lejanos con alto índice de inseguridad, delincuencia y drogadicción; con un salario insuficiente, sin vacaciones, sin seguro, entre otros.** Preparando actividades consideradas educativas para los alumnos, pero sin certezas, en donde todos tenían que ser partícipes, sin tener la seguridad de que lo que se les enseñaba era lo adecuado para desarrollar las habilidades necesarias que cada uno de los niños requería para su desarrollo integral.

De la descripción de estas problemáticas de alto riesgo se pudo conocer, y analizar pedagógicamente, la realidad de la formación docente de muchas profesoras en el país, que han enfrentado todos los días problemas y carencias que, si bien es cierto, llenas de obstáculos en el quehacer docente cotidiano, estas carencias pueden ser convertidas en oportunidades y motivación para mejorar el desempeño y formación profesional docente.

La aportación de mayor beneficio pedagógico de esta Tesis-Tesina para alumnas que han empezado a ejercer como docentes o han iniciado estudios de licenciatura (así como para académicos de la misma) consiste en la certidumbre del logro profesional docente que se puede adquirir, y desplegar, con la *conformación de la Identidad Docente constituida en la praxis, respuesta histórico-social de la Unidad 096 CDMX Norte de la Universidad Pedagógica Nacional al reto de la educación del Siglo XXI en México. Fortalezas y Áreas de Oportunidad*, lo cual es uno de los objetivos de fondo que ha tenido la Licenciatura en Educación Preescolar-2008 que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, en este caso, en la Unidad 096 CDMX Norte.

2.2 Planteamiento del Problema

Se ha considerado que la **identidad docente no es algo que se constituya en automático ni que se asuma inmediatamente** (Galaz, 2011); por ello, surge la necesidad de constituir (identificar) teórico-conceptualmente ¿cuál es el **estado de conocimiento** actual, relevante, sobre los aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales (además de familiares, laborales, personales, etc.) que construyen y/o conforman la **Identidad Docente** de un o una profesora que, además de estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar, en alguna Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional, ya realiza actividades educativas, en instituciones sobre todo privadas, así como visualizar, concretar, describir, delimitar, etc., ¿cuáles serían aquellas actividades teórico-práctico-metodológicas que **deforman, malforman, desmotivan**, entre otros, la constitución, construcción y/o conformación de la **Identidad Docente** de un o una profesora en ciernes?

Lo anterior se potencia una vez que la Licenciatura en Educación Preescolar ha sido considerada por la Universidad Pedagógica Nacional como una Licenciatura en vías de extinción, a pesar de haber tenido un éxito relevante en la Formación de Recursos Humanos para este importante Nivel Educativo.

2.3 Preguntas de Investigación

- I. ¿Qué aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales (además de familiares, laborales, personales, etc.) favorecen la constitución, la construcción y/o la conformación de la **Identidad Docente** de una profesora (o profesor) que, además de estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar, ya realiza actividades educativas, en escuelas sobre todo privadas o particulares?
- II. ¿Cuáles experiencias de aprendizaje y de enseñanza les son significativas a las profesoras y profesores que, además de estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar, ya realiza actividades educativas, en escuelas sobre todo privadas o particulares, para **transformarse, asumirse**, como docentes de preescolar?
- III. ¿Cuáles son las actividades educativas y participaciones socioculturales que consolidan la constitución, la potenciación, de una identidad docente plena, satisfactoria, de **éxito** educativo, profesional, laboral, personal, entre otros y que necesariamente orienten actividades educativas de Calidad, de Excelencia, a partir de los indicadores referidos por la Secretaría de Educación Pública?

- IV. ¿Qué actividades teórico-práctico-metodológicas **deforman, malforman, desmotivan**, entre otros, la constitución, construcción y/o conformación de la **Identidad Docente** de un o una profesora en ciernes?
- V. ¿Cuál metodología favorece la investigación educativa planteada?

2.4 Objetivos

I. General

- Constituir (identificar) teórico-conceptualmente el **estado de conocimiento** actual, relevante, sobre los aspectos pedagógicos, psicológicos y sociales (además de familiares, laborales, personales, etc.) que construyen y/o conforman la **Identidad Docente** de un o una profesora que, además de estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar, en alguna Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional, ya realiza actividades educativas, en instituciones sobre todo privadas.

II. Particulares

- Identificar las experiencias de aprendizaje y de enseñanza que son significativas a las profesoras y profesores que, además de estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar, ya realizan actividades educativas, en escuelas sobre todo privadas o particulares, para **transformarse, asumirse**, como docentes de preescolar.
- Determinar las actividades educativas y participaciones socioculturales que consolidan la constitución, la potenciación, de una identidad docente plena, satisfactoria, de **éxito** educativo, profesional, laboral, personal, entre otros y que, necesariamente orientan actividades educativas de Calidad, de Excelencia, a partir de los indicadores referidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016).
- Visualizar, concretar, describir, delimitar, etc., aquellas actividades teórico-práctico-metodológicas que **deforman, malforman, desmotivan**, entre otros, la constitución, construcción y/o conformación de la **Identidad Docente** de un o una profesora en ciernes.

2.5 Hipótesis

- La Identidad Docente es un aspecto que se conforma a través de las vivencias, de socialización y trabajo colectivo con otras personas le dan al docente sentido de pertenencia y construyen y conforman dicha Identidad.
- Las experiencias de aprendizaje y de enseñanza les son muy significativas a las profesoras y profesores que, además de estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar, ya realizan actividades educativas, en escuelas sobre todo privadas o particulares, para **transformarse, asumirse**, como docentes de preescolar.
- Las actividades educativas y participaciones socioculturales consolidan la constitución, la potenciación, de una identidad docente plena, satisfactoria, de éxito educativo, profesional, laboral, personal, entre otros y, además, orientan actividades educativas de Calidad, de Excelencia, a partir de los indicadores referidos por la Secretaría de Educación Pública.
- Existen actividades teórico-práctico-metodológicas que, de forma sobre todo inconsciente, **deforman, malforman, desmotivan**, entre otros, la constitución, construcción y/o conformación de la **Identidad Docente** de un o una profesora en ciernes y que para evitarlas deben ser visualizadas, concretadas y delimitadas.

2.6 Metodología

Para esta investigación educativa se consideró oportuno el enfoque de la Psicología Cultural, como recurso teórico-metodológico, a través de relatos, narraciones personales, descripciones, vivencias y todo lo que ha sido significativo para identificar, conceptuar, categorizar y analizar de manera teórica la trayectoria educativa, laboral y profesional de una identidad docente constituida en la praxis cotidiana. Instrumentando para ello charlas, encuestas, entrevistas, cuestionarios, a distancia, por el mencionado distanciamiento social debido a la Pandemia por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) utilizando, además, como análisis de la recogida de datos el enfoque de la investigación cualitativa.

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

3.1 Sistema de Educación a Distancia (SEAD)

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue creada el 25 de agosto de 1978, con la finalidad de prestar, desarrollar y orientar servicios educativos encaminados a la formación profesional de docentes que ya estaban realizando prácticas educativas, pero que le hacían falta diversas actualizaciones educativas, lo que llevo a conformar un plan de estudios, mediante el cual la teoría adquirida se pusiera en práctica en la actividad docente cotidiana (praxis).

Sobre este enfoque, la UPN ha desarrollado diferentes planes de estudio en modalidades presenciales (escolarizada, semiescolarizada e intensiva) y no presenciales (abierta y a distancia); otras licenciaturas se ofertan en modalidad presencial, opción escolarizada, tomando en cuenta las características de los estudiantes de nuevo ingreso en cada época significativa.

Regresando a la Licenciatura para Educación Preescolar, modalidad semiescolarizada, sabatina, se podría determinar que se han cumplido los objetivos de su creación, en diferentes actualizaciones: Plan 85, Plan 94, Plan 2008, entre otros, y hemos sido formados, profesionalizados y actualizados gran cantidad de docentes que ya estábamos en actividades educativas, pero sin una formación profesional que respaldara dichas actividades, en beneficio tanto de docentes como de alumnos, en este caso, de Educación Preescolar, aunque también se podría incluir otros niveles educativos, hasta el Doctorado.

Importante también es mencionar que estas Licenciaturas se imparten, aún, en casi todo el país, en beneficio de muchos Profesores y Profesoras, al tener la UPN una estructura conformada por el Campus Ajusco y numerosas Unidades, en mi caso, la Unidad 096 CDMX Norte, en donde realicé mi Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2008, obteniendo beneficios en lo personal, profesional, educativo, familiar, laboral, entre otros.

La UPN inició sus labores el 12 de marzo de 1979 ofreciendo las licenciaturas de Sociología de la Educación, Psicología Administrativa, Administración Educativa, Pedagogía y Educación Básica. Posteriormente, se diseñaron algunos estudios de posgrado o maestría como Planeación Educativa y Administración de la Educación, donde las licenciaturas atendieron a una población de 2 200 alumnos.

En 1981 se integró a la UPN el Sistema Abierto (Sistema de Educación a Distancia, SEAD) para los profesores/alumnos que no podían asistir al sistema escolarizado con los subsistemas: SEAD 75 y SEAD 79, constituido por 64 unidades en toda la república y conformado por una inscripción de 30 mil profesores en servicio. El primero se encargó de las licenciaturas atendidas con anterioridad por otros organismos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el segundo fue parte del programa académico en su modalidad del sistema abierto y ofrecía la Licenciatura en Educación Básica. “para 1983 este subsistema representaba el 96% del alumnado de la UPN.” (Moreno, 2007, p. 40).

En esta fase se incorporó a la UPN el 11% del profesorado en servicio, la inscripción estudiantil entre la licenciatura y el posgrado aumentó de 1,300 a 4,000 entre 1979 y 1982, y en el SEAD hubo un incremento de 5,800 a 100, 000 docentes en servicio atendidos en 74 unidades SEAD. Esto significa que se atendió al 16% del magisterio, considerando también los cursos que se impartieron en 1982-1983, atendiendo en 1983 a 128 000 estudiantes, es decir, al 18% del magisterio en servicio. En relación con las licenciaturas se encaminó a lograr el equilibrio en su preparación, para poder continuar los estudios de posgrado y permitir el ejercicio profesional al término de la licenciatura. Sus planes de estudio estaban integrados por tres áreas:

- a) Área de formación básica
- b) Área de integración vertical
- c) Área de concentración profesional

Tenían una duración de ocho semestres académicos. Para los egresados de la escuela normal eran seis semestres en el caso de que cursaran la Educación Básica, la cual incluía las siguientes terminales: Educación Preescolar, Primaria, Tecnológica, Artística y de Adultos. Después se agregaron las licenciaturas de Educación Indígena y Educación de Adultos. (Moreno, 2007).

3.1.1 Unidades del Sistema de Educación a Distancia (USEAD)

En 1978, la UPN incorporó un sistema a distancia con la creación de las Unidades del Sistema de Educación a Distancia (USEAD), donde se impartió dos licenciaturas: Educación Básica y Educación Física, la primera fue la privilegiada del sistema por ser una especialidad que se cursaba en el (SEAD) y en el escolarizado dirigido a profesores en servicio con el propósito de mejorar su desempeño profesional, además era la especialidad Académico-experimental donde se enseñaba un cambio de orientación pedagógica y psicológica que debía repercutir en la formación educativa de los niños.

Las técnicas y métodos de aprendizaje en el SEAD eran:

- a) El autodidactismo
- b) La participación activa
- c) La autoevaluación

Los servicios académicos que ofrecía eran:

- a) Paquetes didácticos
- b) Materiales didácticos de auto instrucción
- c) Asesoría académica
- d) Evaluación
- e) Biblioteca

En relación con Educación Básica constaba de 22 cursos y los requisitos de ingreso eran pagar \$ 200. 00 m.n., ser normalista titulado y estar en servicio. Posteriormente, en 1984 fue creada la licenciatura en Educación Básica (LEB 84) con el objetivo de elevar la calidad de la educación involucrando al maestro en las innovaciones del hacer docente su finalidad era revisar los conocimientos psicopedagógicos proyectar la experiencia histórica de la práctica docente, analizar el papel de la escuela en el desarrollo mexicano y propiciar una posición crítica y creativa de la labor docente. Asimismo, su objeto de estudio era la práctica sustentada en la Pedagogía y Psicología en sus distintas corrientes. Se propuso la modalidad semi-escolarizada con cuatro formas de trabajo: estudio individual, en grupo, taller integrador y asesoría.

Más adelante, en noviembre de 1985 fueron inaugurados oficialmente las licenciaturas para el SEAD: Educación Primaria y Preescolar sus principios normativos eran los mismos del plan 84. El plan 1985 era una readecuación del plan 1984 donde Recursos Metodológicos cambió a Técnicas y Recursos de Investigación. Las áreas terminales en el en Proyecto 85 cambiaron a Área Terminal con tres sub-áreas:

1. Naturaleza
2. Sociedad y Trabajo
3. Lenguaje

Previo a ello surgieron 4 especializaciones Teoría Educativa y Modelos Pedagógicos, español, matemáticas y Práctica Docente con el tiempo estas, pasaron a ser parte de la estructura académica de la UPN (Moreno, 2007). Por otra parte, en 1990 se reestructuró el SEAD con el objetivo de disminuir la deserción y se propuso convertirlo de sistema Abierto en Semiabierto, escolarizando el área de formación básica, con horarios adaptados a la situación de los maestros-alumnos y aprovecharon los medios de comunicación masiva regional.

Posteriormente, la Licenciatura en Educación (LE 94) se aprobó en la reunión del Consejo Técnico en octubre de 1996. El objetivo inicial de la UPN era formar profesionales en la educación orientado en las licenciaturas de Psicología, Sociología, Pedagogía y Administración, que no existían en el sistema educativo, con la intención de formar egresados de alta calidad que apoyaran el desarrollo de la educación básica y tener un espacio importante en la investigación (Moreno, 2007).

De igual manera, las unidades de la UPN se convirtieron en centros universitarios en los que se realizaron funciones de docencia, investigación y difusión y algunas de las unidades trabajan actualmente programas de posgrado ya sea en una o dos de las cinco especializaciones que ofrece la UPN, o bien la Maestría en Educación Preescolar y Primaria o la Maestría en Educación Media en alguna de sus áreas. En relación con la Maestría en Educación, llegó a contar con 25 campos en 31 unidades del país donde todos los estudiantes de ese nivel eran docentes de educación básica en servicio, docentes de instituciones formadoras de docentes, directivos de instituciones de educación básica y normal o profesionales de la educación.

Se identifica que la UPN cuenta con 76 unidades y 218 subsedes a lo largo del territorio nacional y seis se ubican en el Distrito Federal donde se imparten Licenciatura en Educación, plan 94 con las siguientes líneas de especialización Primaria, Preescolar, Gestión e Integración Educativa, mientras que la licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena se encuentra en 35 unidades ubicadas en 22 estados. La UPN imparte 14 especializaciones en igual número de estados; la Maestría en Educación, en 43 unidades ubicadas en 24 estados y la Maestría en Desarrollo Educativo, desde la Unidad Ajusco, en 22 sedes ubicadas en 11 estados al igual que la Maestría en Pedagogía. Además, la Ajusto ofrece dos Maestrías en sistema escolarizado y un Doctorado en Educación (Moreno, 2007).

Entre tanto, las licenciaturas se han mantenido después de la reestructuración de la UPN, y la maestría que quedó fue la de Desarrollo Educativo con sus modalidades terminales. Asimismo, el Doctorado en Educación con diferentes salidas terminales, los programas académicos de docencia citados por los Comités Institucionales de la Educación Superior (CIEES) son:

- Licenciatura en Sociología de la Educación
- Licenciatura en Psicología de la Educación
- Licenciatura en Administración de la Educación
- Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria
- Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena
- Licenciatura en Pedagogía
- Licenciatura en Educación Indígena
- Licenciatura en Educación para Jóvenes y Adultos
- Licenciatura en Educación Básica
- Licenciatura en Intervención Educativa
- Licenciatura en Enseñanza del Francés
- Licenciatura en Educación y Tecnología de la Información
- Maestría en Desarrollo Educativo
- Doctorado en Educación
- Diplomados y Especializaciones en Educación para el Desarrollo Sostenible (Moreno, 2007, p. 224).

Por otra parte, la educación básica se daba en la normal y con el paso del tiempo se transformó y ya no aceptó alumnos de secundaria sino sólo aceptaron a alumnos de preparatoria lo que la convierte en escuela normal superior donde les daban la licenciatura y los docentes que estaban en USEAD con el tiempo ya no fue necesario asistieran a las unidades lo que ocasionó que la visión de la Unidad Pedagógica se reorientara de las escuelas oficiales a las escuelas particulares.

3.1.2 Datos trascendentales de la Universidad Pedagógica Nacional

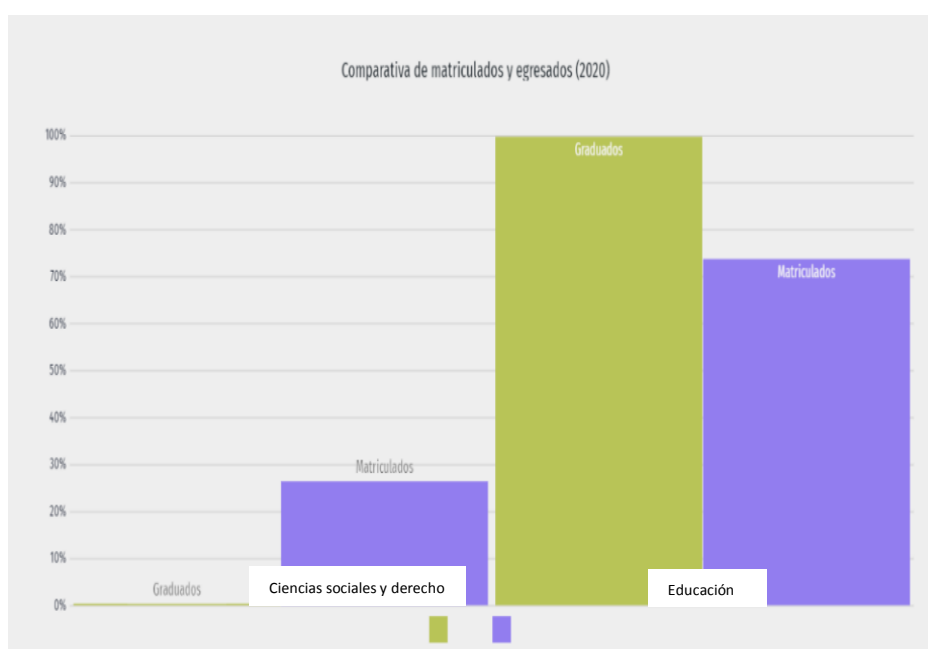
De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución de formación profesional que en 2020 tuvo 9,417 matriculados. Las carreras con mayor número de matriculados fueron Licenciatura en Pedagogía (2,518), Licenciatura en Psicología Educativa (2,198), Licenciatura en

Educación Preescolar con Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) con (699) y Licenciatura en Educación e Innovación pedagógica (653).

Asimismo, se presenta de manera general la comparativa estudiantil total de matriculados y egresados del año 2020 de la Universidad Pedagógica Nacional la cual tuvo 686 **titulados**, de estos 114 fueron hombres y 572 mujeres, donde las áreas con más estudiantes **titulados** fueron Educación (468), Ciencias Sociales y Derecho (218).

Figura 11

Comparativa de alumnos matriculados y egresados de la Universidad Pedagógica Nacional 2020



Nota. Adaptada de *Universidad Pedagógica Nacional* [Imagen], DataMÉXICO, 2020, www.datamexico.org

Mientras que, en 2019, la mayor cantidad de alumnos matriculados en UPN procedieron de la Ciudad de México (1,954), Estado de México (463) y Veracruz de Ignacio de la Llave (26).

Por lo anterior, para tener una mejor visualización de los alumnos matriculados, egresados y titulados del 2018 al 2020, en esta investigación se hizo referencia a la Licenciatura de Educación Preescolar con TIC.

Figura 12

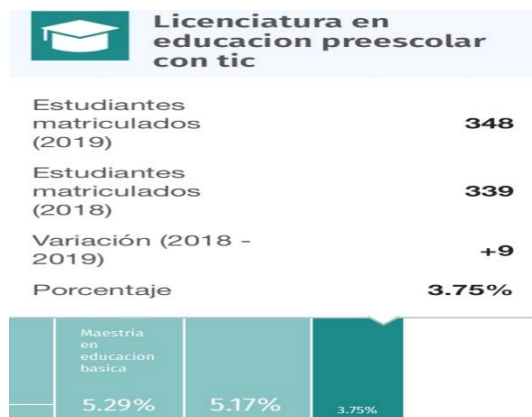
Matriculados de la Licenciatura en Educación Preescolar con TIC (2018)



Nota. Adaptada de Universidad Pedagógica Nacional [Imagen], DataMÉXICO, 2020, www.datamexico.org

Figura 13

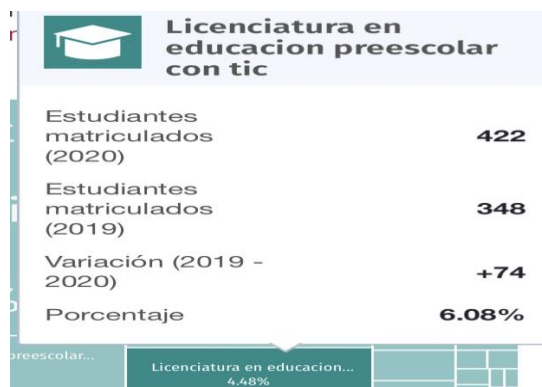
Matriculados de la Licenciatura en Educación Preescolar con TIC (2019)



Nota. Adaptada de Universidad Pedagógica Nacional [Imagen], DataMÉXICO, 2020, www.datamexico.org

Figura 14

Matriculados de la Licenciatura en Educación Preescolar con TIC (2020)



Nota. Adaptada de Universidad Pedagógica Nacional [Imagen], DataMÉXICO, 2020, www.datamexico.org

Figura 15

Egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar con TIC (2018)

Licenciatura en educación preescolar con tic	
Estudiantes Egresados (2018)	29
Estudiantes Egresados (2017)	20
Variación (2017 - 2018)	+9
Porcentaje	2.33%

Nota. Adaptada de Universidad Pedagógica Nacional [Imagen], DataMÉXICO, 2020, www.datamexico.org

Figura 16

Egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar con TIC (2019)

Licenciatura en educación preescolar con tic	
Estudiantes Egresados (2019)	61
Estudiantes Egresados (2018)	29
Variación (2018 - 2019)	+32
Porcentaje	3.53%

Nota. Adaptada de Universidad Pedagógica Nacional [Imagen], DataMÉXICO, 2020, www.datamexico.org

Figura 17

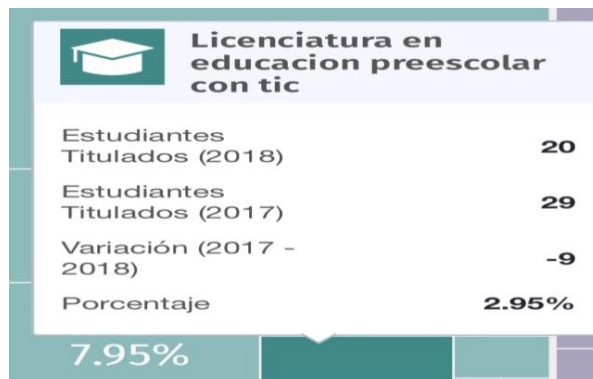
Egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar con TIC (2020)

Licenciatura en educación preescolar con tic	
Estudiantes Egresados (2020)	29
Estudiantes Egresados (2019)	61
Variación (2019 - 2020)	-32
Porcentaje	1.8%

Nota. Adaptada de Universidad Pedagógica Nacional [Imagen], DataMÉXICO, 2020, www.datamexico.org

Figura 18

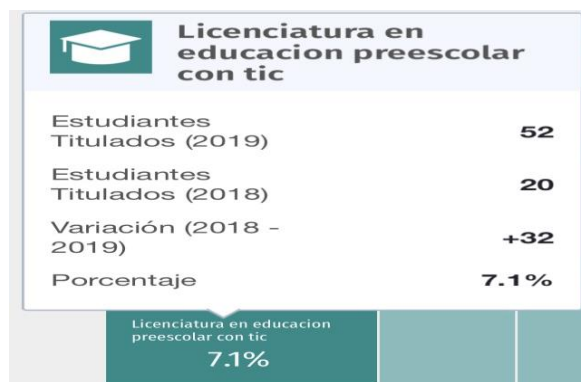
Titulados de la Licenciatura en Educación Preescolar con TIC (2018)



Nota. Adaptada de Universidad Pedagógica Nacional [Imagen], DataMÉXICO, 2020, www.datamexico.org

Figura 19

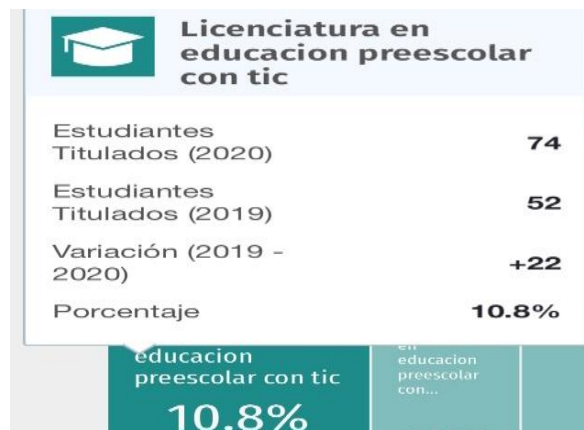
Titulados de la Licenciatura en Educación Preescolar con TIC (2019)



Nota. Adaptada de Universidad Pedagógica Nacional [Imagen], DataMÉXICO, 2020, www.datamexico.org

Figura 20

Titulados de la Licenciatura en Educación Preescolar con TIC (2020)



Nota. Adaptada de Universidad Pedagógica Nacional [Imagen], DataMÉXICO, 2020, www.datamexico.org

3.1.3 Análisis de datos trascendentales de la Universidad Pedagógica Nacional

En el análisis de la recogida de datos se pudo observar de manera general que la Licenciatura de Educación Preescolar con TIC de los alumnos matriculados, egresados y titulados del 2018 al 2020 arrojó los siguientes datos.

Tabla 1

Datos generales de alumnos-docentes de la licenciatura en educación preescolar con TIC

Licenciatura en Educación Preescolar con TIC						
Alumnos-docentes	Año 2018	Porcentaje	Año 2019	Porcentaje	Año 2020	Porcentaje
Matriculados	339	3.74%	348	3.75%	422	6.08%
Egresados	29	2.33%	61	3.53%	29	1.8%
Titulados	20	2.95%	52	7.1%	74	10.8%
Total general	388	9,02%	461	14,29%	525	17,24%

Nota. Elaboración propia adaptada de Universidad Pedagógica Nacional [Imagen], DataMÉXICO, 2020, www.datamexico.org

Por otra parte, con los datos obtenidos se constató que la aportación de recursos humanos en la Universidad Pedagógica Nacional **han sido de éxito desde hace 42 años**, en relación a la formación de maestros (as) que fueron conformando además de una Licenciatura su identidad como docentes frente a grupo, lo que da cumplimiento a los objetivos nacionales en cuanto a formación y profesionalización continua de profesoras (es) tanto en servicio como en escolaridad, a pesar de la Pandemia del virus SARS-CoV2 (COVID-19) que se vivió en el país.

3.1.4 Aciertos y Obstáculos del Programa SEAD

Aciertos (Fortalezas)

El programa SEAD y las Unidades han ayudado a la conformación de la identidad docente de preescolar, además ha ayudado a docentes a tener habilidad, paciencia y capacidad para irse conformando, los resultados mencionados con anterioridad lo prueban:

- Se atendió a una gran población.
- Se distribuyó el programa a las unidades en todo el país.
- Se formaron muchos profesores en servicio.
- Se actualizaron profesores.
- Se profesionalizaron profesores.

Obstáculos (Áreas de Oportunidad)

Es de gran importancia llamar la atención sobre estos aspectos ya que se convierten en un obstáculo, destruyen y no ayudan a la conformación de una Identidad Docente. Sería muy probable que esto que se identificó en la unidad 096 norte pueda también ser replicada en otras unidades.

- Profesor (a) de la universidad que no cuenta con una formación Pedagógica afín a la Licenciatura y que está perdido en el tema que imparte.
- Que agrede verbalmente o con actitudes a los alumnos.
- Que no muestra interés al impartir la clase haciéndola aburrida y larga.
- Que falta el respeto a los alumnos con palabras groseras.
- Que no tiene empatía hacia la formación o carencias que muestran los alumnos y para eso van a la escuela.
- Que avergüenza a los alumnos delante de los demás.
- Que los amedrenta.
- Que piensa que con *mano dura* se aprende mejor, cuando el resultado es contrario.
- Que piensan que el alumno *debe sufrir* para formarse.

Sea está una llamada de atención a Profesores de la Universidad para que visualicen que con todos estos aspectos se destruyen una identidad docente y/o la malforman ¡No lo hagan!

3.1.5 Desconcierto por cierre de la Licenciatura en Educación Preescolar con TIC

En este año se tiene conocimiento de que se cierra la licenciatura y esto causa sorpresa porque con los datos presentados anteriormente se habla de una licenciatura de éxito, entonces ¿Por qué cerrar una licenciatura que ha sido de tanto éxito? y que a sus 42 años de servicio ha ayudado a conformar a muchos docentes en cuestión de identidad, formación y actualización. No es porque no haga falta o porque ya no haya profesores para formar, posiblemente se termina por política educativa o posiblemente la orientación se enfoque a los particulares, o tenga algo que ver la privatización de la educación uno de los motivos del cierre de esta licenciatura.

Cabe mencionar que el tema de este Proyecto de Investigación no es el cierre o conclusión de la Licenciatura en Educación Preescolar con TIC, sin embargo, es un dato muy importante porque a través de ella se realizó la formación de muchas Identidades Docentes y sigue habiendo necesidades de docentes de preescolar en todo el país.

3.2 La Educación Preescolar

La Educación Preescolar se enfoca primordialmente en el desarrollo del lenguaje y de las capacidades para aprender permanentemente, así como en la formación de valores y actitudes favorables para una sana convivencia y una vida democrática. De esta manera se estarán construyendo en los alumnos los cimientos educativos para un presente y futuros mejores.

Su incorporación a la Educación Básica, en el país, se promulgó en 2002 para los niños (as) de 3 a 5 años y se consolidó en el 2004; esto trajo un aumento en la población de ese grado educativo (INEE, 2010). La educación preescolar fue en ese entonces la fase inicial de la escolarización de los infantes a partir de los tres a los seis años y se conformó por tres grados:

1º Preescolar

2º. Preescolar

3º. Prescolar

Entre los tres y cuatro años los niños y las niñas se encuentran en una transición de cambio de la etapa inicial y la educación preescolar, en esta etapa son muy activos, aprenden cosas, les gusta aprender nuevas habilidades, su lenguaje se desarrolla de manera rápida, aumenta su motricidad fina y son más hábiles en los movimientos de sus dedos y manos, se frustran rápidamente, son independientes y comienzan a mostrar iniciativa y actúan con independencia. Así mismo en la segunda etapa que va del tercero de preescolar a segundo de primaria desarrollan la imaginación. Tienen lapsos largos de más atención y mucha energía física en esta etapa se apropian del lenguaje escrito y se enfrentan a la variedad de signos que lo integra, crece su curiosidad por la gente y el mundo.

Este programa tiene un enfoque humanista, por lo tanto, la educación tiene la finalidad de contribuir al desarrollo de las facultades y potencialidades del ser humano, en lo cognitivo, físico, social y afectivo en condiciones de igualdad, y a su vez las realicen de manera activa, creativa y responsable en la sociedad. Por ello, es importante que una docente en preescolar identifique los conocimientos, habilidades y valores que los niños y las niñas de su grupo requieren alcanzar, y educar en valores humanistas para formar personas de respeto, convivencia en la diversidad, aprecio a la humanidad sin distinción, y promover relaciones solidarias sin rechazo a la discriminación (SEP, 2017).

De igual manera, este programa destaca la importancia de educar de forma integral a los alumnos; es decir reconoce el valor de desarrollar aspectos cognitivos y emocionales de todo ser humano. Y para lograr los objetivos de la educación preescolar es necesario consolidar las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, el plurilingüismo, el entendimiento del mundo natural y social, el razonamiento analítico y crítico en los alumnos desde la primera etapa escolar. La educación que se necesita en el país demanda la capacidad de la población para comunicarse en español y en una lengua indígena, en caso de hablarla, así como en inglés; resolver problemas; desarrollar el pensamiento hipotético, lógico matemático y científico; y trabajar de manera colaborativa (SEP, 2017)

Es importante mencionar que la educación preescolar se ha transformado a lo largo de los años y actualmente el programa vigente, 2017, titulado *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, ensalza una visión de desarrollo integral de los alumnos a través de la vinculación de dos elementos: desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos. Se describe la gran importancia de que los niños y las niñas de 3 a 6 años cursen la Educación Preescolar, ya que en esta etapa escolar se forman las bases del desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social, por lo que es una etapa fundamental en su formación. Se sabe que cuando los alumnos ingresan al preescolar ya cuentan con conocimientos previos, habilidades y destrezas que son la base para fortalecer sus capacidades, por esa razón el docente de Educación Preescolar debe promover situaciones didácticas de calidad que influyan de manera positiva en su vida y en su desempeño, para lograr efectos positivos en el desarrollo cognitivo, emocional y social; como los que se mencionan a continuación:

- Representa una oportunidad para extender sus relaciones con otros niños y adultos en un entorno seguro, de confianza y de exploración al mundo natural y social, de observar y manipular objetos y materiales de la vida cotidiana, de ampliar su conocimiento del mundo que le rodea y desarrollar su capacidad para obtener información intencionada, formularse preguntas y poner a prueba lo que saben y lo que piensan, generalizar y deducir, reformular sus explicaciones, familiarizarse con la lectura y escritura como herramientas fundamentales de su aprendizaje.
- El juego, la convivencia e interacción entre pares construye su identidad personal, aprender a actuar con autonomía a apreciar diferencias y ser sensibles a las necesidades de otros.

- Aprenden que el comportamiento en casa y la escuela son diferentes y están sujetas a reglas que deben atenderse para convivir en sociedad.

Se establece asimismo que, si todos los niños y las niñas tienen oportunidades y experiencias como las mencionadas anteriormente, se dará un significado a la función democratizadora de la educación preescolar y contribuirá a que quienes vienen de un ambiente poco estimulante, encontrarán en la escuela oportunidades para desenvolverse, expresarse y aprender. Además, la interacción entre iguales permitirá que los niños se escuchen, expresen ideas, planten preguntas, expliquen lo que piensan a cerca de lo que observan y llama su atención, se apoyen, colaboren y aprendan juntos (SEP, 2017).

3.2.1 Propósitos para la educación preescolar

Los propósitos de la educación preescolar establecidos en el programa son el componente principal de la articulación entre los niveles de Educación Básica, están relacionados con los rasgos de perfil de egreso de la educación. En el caso de preescolar es importante reconocer la diversidad, social, lingüística y cultural que existe en el país, así como las características de los niños y las niñas, durante su tránsito en el Jardín de Niños en cualquiera de sus modalidades: general, indígena, o comunitaria esperando vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente se cumplan los propósitos que se mencionan a continuación:

- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas; desarrollen interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepan para qué sirven, se inicien en la práctica de la escritura y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Usen el razonamiento matemático en situaciones diversas que demanden utilizar el conteo y los primeros números; comprendan las relaciones entre los datos de un problema y usen procedimientos propios para resolverlos; reconozcan atributos, comparen y midan la longitud de objetos y la capacidad de recipientes, así como que reconozcan el orden temporal de diversos sucesos y ubiquen objetos en el espacio.

- Se interesen en la observación de los seres vivos y descubran características que comparten; describan, se planteen preguntas, comparen, registren información y elaboren explicaciones sobre procesos que observen y sobre los que puedan experimentar para poner a prueba sus ideas; adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medio ambiente.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en sociedad, reconociendo que las personas tenemos atributos culturales distintos, y actúen con base en el respeto a las características y los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.
- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos y aprendan a regular sus emociones, a trabajar en colaboración, a valorar sus logros individuales y colectivos, a resolver conflictos mediante el diálogo y a respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella, actuando con iniciativa, autonomía y disposición para aprender.
- Usen la imaginación y la fantasía, la iniciativa y la creatividad para expresarse por medio de los lenguajes artísticos (música, artes, visuales, danza y teatro) y conozcan manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Tomen conciencia de las posibilidades de expresión, movimiento, control y equilibrio de su cuerpo, así como de sus limitaciones; practiquen acciones de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable.

En congruencia con los propósitos educativos, la función de la educación preescolar es favorecer en los niños y las niñas, el desarrollo del lenguaje y el pensamiento para aprender de manera permanente; así como la formación de valores que favorecen la sana convivencia y la vida democrática.

Por lo cual, es importante identificar como se organizan los contenidos y para ello existen tres componentes curriculares los cuales están conformados por Campos de Formación Académica, Áreas de Desarrollo Personal y Social; y ámbitos de la Autonomía Curricular los tres en conjunto se denominan Aprendizajes Clave. Sin embargo, en educación preescolar el docente sólo se enfoca en dos componentes curriculares (SEP, 2017).

Figura 21

Campos de Formación académica, Áreas de Desarrollo Personal y Social en Educación Preescolar

CAMPOS DE FORMACIÓN ACADÉMICA	ÁREAS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL
Lenguaje y Comunicación	Educación Socioemocional
Pensamiento Matemático	Artes
Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social	Educación Física

Nota. Tomada de *Aprendizajes Clave* [Imagen], SEP, 2017, www.planyprogramadeestudio.sep.gob.mx

3.2.2 Campos de Formación Académica

Los tres Campos de Formación Académica se organizan en asignaturas que aportan especialmente al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender del alumno. Estos campos son de observancia nacional es decir todas las escuelas incorporadas al sistema educativo en México deben acatar este elemento.

Áreas de Desarrollo Personal y Social

También son de observancia nacional y la escuela debe brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen su creatividad, la apreciación y la expresión artísticas, ejerciten su cuerpo y lo mantengan saludable, y aprendan a reconocer y manejar sus emociones. Estas tres áreas no deben ser tratadas como asignaturas porque tienen otros enfoques pedagógicos y formas de conceptualizarse. Las tres áreas en conjunto aportan al desarrollo integral del educando y especialmente a las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir.

En base a lo anterior, sin importar el grado que cursen los niños dentro del preescolar deben tener la oportunidad de aprender en relación con todas la áreas y campos de formación, por ello no es posible definir con exactitud los aprendizajes esperados para cada grado como ocurre en lo demás niveles, sino que la educadora debe favorecer estos aprendizajes en los alumnos a lo largo de los tres grados de preescolar (SEP, 2017).

3.2.3. Aprendizajes clave

Los aprendizajes clave en conjunto son conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores que fundamentalmente contribuyen al desarrollo integral del estudiante, y a diferencia de los esperados son los que solo se logran en la escuela y en el caso de no ser aprendidos dejarán carencias en aspectos cruciales e importantes de la vida. Es importante mencionar que los aprendizajes clave se encuentra a partir del programa de estudios 2017, y en este modelo educativo se hizo una priorización de aprendizajes; es decir se identificaron aquellos aprendizajes que se pueden trabajar desde la escuela y que son fundamentales que los alumnos desarrollen. En contraste existen otros aprendizajes que se pueden adquirir en otros espacios como, por ejemplo: en la casa, la familia y en otros momentos que contribuyen positivamente en su desarrollo y pueden lograrse por vías distintas a las escolares. Por lo tanto, el docente debe generar situaciones didácticas que permitan a los alumnos desarrollarse en la escuela y lograr un crecimiento integral donde los aprendizajes adquiridos les den acceso a un proyecto de vida y disminuir el riesgo de ser excluidos socialmente.

3.2.4 Aprendizajes esperados

Los aprendizajes esperados, se formulan en términos del dominio de un conocimiento, una habilidad, una actitud o un valor. Cada aprendizaje esperado define lo que se busca que logren los alumnos al finalizar el grado escolar, es decir son metas particulares de aprendizaje de los estudiantes. Los aprendizajes esperados gradúan de manera progresiva los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar en los procesos meta-cognitivos y puedan tener acceso a procesos más complejos (aprender a aprender) de acuerdo a los fines de la educación obligatoria.

Así mismo, son indicadores de logros que la docente planea y evalúa en el desarrollo de competencias para la vida y en el caso de educación preescolar están planteados para ser logrados al finalizar este nivel educativo y están planeados de la siguiente manera:

- Se van construyendo, se amplían, se profundizan, enriquecen y profundizan a medida que los niños y niñas viven experiencias que desafían su inteligencia, lo que permite el proceso de reflexión e interacción para elevar su nivel cognitivo trayendo como resultado un verdadero aprendizaje.

- La educadora es quien decide en que momentos serán abordados mediante oportunidades y experiencias que estimulen los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que implican los aprendizajes esperados tomando en cuenta las características y ritmo de aprendizaje ya que cada experiencia es única para cada niño o niña porque aprenden de manera distinta (SEP, 2017).

3.2.5 Características de los aprendizajes esperados

- Respetan las características de los niños y se centran en el desarrollo de sus capacidades: Los aprendizajes esperados se centran en el desarrollo de las capacidades de los niños, con experiencias que se amplían y enriquecen a medida que los niños viven experiencias que desafían su inteligencia y detonan en ellos procesos reflexivos que les permitan alcanzar niveles cognitivos que se van haciendo más complejo y así construir los aprendizajes.
- Su presentación no obedece a una secuencia lineal: La educadora decide cómo y en qué, momentos abordarlos mediante oportunidades y experiencias que estimulen en los alumnos la utilización de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que implican los Aprendizajes Clave cada experiencia para los niños es única cada uno aprende de manera diferente, aunque sea la misma actividad para todos.
- Están planeados para ser logrados al finalizar la educación preescolar: De lo que suceda en las escuelas y en las aulas dependen los avances de los alumnos. Siempre hay oportunidad de enriquecer y profundizar en los aprendizajes logrados que corresponden a este nivel educativo sin necesidad de presionar a los niños.
- Están organizados en congruencia con la educación primaria y secundaria: Los aprendizajes educativos de los tres niveles educativos se organizan en base a las mismas categorías, denominadas organizadores curriculares, los cuales han de mostrar el trayecto formativo de los niños y las niñas desde que entran a preescolar hasta que salen de la secundaria.
- En base a lo anterior el Programa está organizado en tres componentes curriculares y en conjunto se denominan Aprendizajes clave para la educación integral. Y todos en conjuntos se establecen como aprendizajes clave para la educación integral (SEP, 2017).

3.2.6 Enfoque de competencias

El enfoque de competencias para la vida inició en el 2000 y termina en el 2030, la escuela y el docente son los encargados de generar condiciones para contribuir de manera significativa que los niños y jóvenes sean capaces de resolver conflictos de la vida cotidiana a partir de la interrelación de elementos conceptuales, factuales, procedimentales y actitudinales para tomar decisiones sobre la elección y aplicación de estrategias oportunas y adecuadas que atiendan la diversidad y los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Es importante señalar que una competencia no es un contenido que se aborda, sino un logro del resultado del trabajo de docentes que participan en la educación básica de los alumnos. En relación con las competencias el Programa de Estudios para Preescolar 2011, estableció que “una competencia es la capacidad que una persona tiene de actuar con eficacia en cierto tipo de situaciones mediante la puesta en marcha de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.” (SEP, 2011, p.14).

3.2.7 Perfil de egreso

El perfil de egreso define el nivel educativo que el alumno debe alcanzar al término de un nivel. En el caso de educación preescolar los aprendizajes que logren los niños y las niñas en el primer nivel educativo serán el fundamento de los aprendizajes esperados siguientes durante la educación básica, y se compone de once rasgos que son producto del trabajo escolar del estudiante a lo largo del preescolar. Como resultado del proceso de su formación el alumno muestra los siguientes rasgos al término de la educación preescolar (SEP, 2017).

1. Lenguaje y comunicación

La docente debe generar que el alumno exprese sus emociones, gustos e ideas en su lengua materna y use el lenguaje para comunicarse con otros; además que comprende algunas palabras y expresiones en inglés.

2. Pensamiento matemático

La docente debe ayudar a que el alumno cuente al menos hasta el 20, razone para solucionar problemas de cantidad, construir estructuras con figuras y cuerpos geométricos, y organizar información de forma sencilla.

3. Exploración del mundo natural y social

La docente debe promover que el alumno muestre curiosidad y asombro al explorar el entorno cercano, plantear preguntas, registrar datos, elaborar representaciones sencillas y ampliar su conocimiento del mundo.

4. Pensamiento crítico y resolución de problemas

La docente debe desarrollar en el alumno ideas y proponer acciones para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuales fueron los pasos que siguió para hacerlo.

5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida

La docente debe ayudar a que el alumno identifique sus cualidades y reconozca las de otros, que muestre autonomía al proponer estrategias para jugar y aprender de manera individual y en grupo, también que experimente satisfacción al cumplir sus objetivos.

6. Colaboración y trabajo en equipo

La docente debe fomentar que el alumno participe con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.

7. Convivencia y ciudadanía

La docente debe desarrollar seguridad en el alumno para que hable acerca de su familia, de sus costumbres y de las tradiciones, propias y de otros, de igual manera que conozca reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela.

8. Apreciación y expresión artísticas

La docente debe desarrollar en el alumno su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes (por ejemplo, artes visuales, la danza, la música y el teatro).

9. Atención al cuerpo y la salud

La docente debe ayudar al alumno a identificar sus rasgos, cualidades físicas y reconocer los de otros, a realizar actividad física a partir del juego motor y comprenda que esta, es buena para su salud.

10. Cuidado del medio ambiente

La docente debe fomentar en el alumno conozca y practique hábitos para el cuidado del medio ambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura).

11. Habilidades digitales

La docente debe apoyar al alumno para que esté familiarizado con el uso básico de las herramientas digitales a su alcance.

3.2.8 Principios pedagógicos

Los principios pedagógicos guían la actividad del docente para que consiga transformar su práctica y cumpla con plenitud su papel en el proceso educativo, este programa plantea un conjunto de principios pedagógicos, que forman parte del Modelo Educativo del 2017 y guían la educación obligatoria, está conformado por catorce principios los cuales se describen a continuación:

1. Poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo

La docente tiene como propósito ayudar a los alumnos a desarrollar su potencial cognitivo a través de recursos personales, intelectuales y sociales que les permitan participar como ciudadanos activos en una sociedad diversa y cambiante. Es decir, que para generar un verdadero aprendizaje la enseñanza debe estar centrada en el estudiante.

2. Tener en cuenta los saberes previos del estudiante

La docente reconoce que el estudiante no llega al aula blanco y que para aprender requiere conectar los nuevos aprendizajes con lo que ya sabe, lo que ha adquirido por medio de la experiencia. Es decir, el docente requiere conectar los nuevos aprendizajes con lo que el alumno ya sabe.

3. Ofrecer acompañamiento al aprendizaje

La docente requiere del acompañamiento de los directores, profesores, bibliotecarios, padres, tutores, además de otros involucrados en la formación del estudiante, generar actividades didácticas, aportar ambientes y espacios sociales y culturales propicios para el desarrollo emocional e intelectual del estudiante. Es decir, el docente debe remover el acompañamiento cuando se asegura de la solidez de los aprendizajes.

4. Conocer los intereses de los estudiantes

La docente establece una relación cercana con los estudiantes a partir de sus intereses y sus circunstancias particulares. Esta cercanía le permitirá planear mejor la enseñanza y buscar contextualizaciones que los inviten a involucrarse más en su aprendizaje. Es decir, el docente a partir de ahí podrá generar situaciones generadoras de aprendizaje.

5. Estimular la motivación intrínseca del alumno

La docente diseña estrategias que hagan relevante el conocimiento, fomentar el aprecio del estudiante por sí mismo y por las relaciones que establece en el aula. De esta manera favorece que el alumno tome el control de su proceso de aprendizaje. Es decir, el docente debe motivar al alumno para que se centre en su propio aprendizaje.

6. Reconocer la naturaleza social del conocimiento

La docente propicia la interacción social, ya que es insustituible en la construcción del conocimiento. Por ello es primordial fomentar la colaboración y propiciar ambientes en los que el trabajo en grupos sea central. Fomentar el trabajo colaborativo, permitir que los estudiantes debatan e intercambien ideas, y que los más aventajados contribuyan a la formación de sus compañeros. Así, se fomenta el desarrollo emocional necesario para aprender a colaborar y a vivir en comunidad. Es decir, cuando el docente propicia el trabajo colaborativo el alumno es consciente de su responsabilidad y aprende con el profesor y con sus pares, lo que trae como resultado un aprendizaje social.

7. Propiciar el aprendizaje situado

La docente busca que el estudiante aprenda en circunstancias que lo acerquen a la realidad, estimulando variadas formas de aprendizaje que se originan en la vida cotidiana, en el contexto en el que él está inmerso, en el marco de su propia cultura.

8. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación del aprendizaje

La docente mide el aprendizaje de los alumnos mediante una diversidad de instrumentos, tomando en cuenta las situaciones didácticas, las actividades de los estudiantes los contenidos y la reflexión de su práctica. Sabe que la evaluación es parte de la planeación, pues ambas son dos caras de la misma moneda: al planear la enseñanza, con base en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, planteando opciones que permitan a cada quien aprender y progresar desde donde está.

La docente sabe que la evaluación forma parte de la secuencia didáctica como elemento integral del proceso pedagógico, y que no tiene un carácter exclusivamente conclusivo o sumativo, sino que busca conocer cómo el estudiante organiza, estructura y usa sus aprendizajes en contextos determinados para resolver problemas de diferente complejidad e índole.

La docente busca realimentar al estudiante con argumentos claros, objetivos y constructivos sobre su desempeño, la evaluación adquiere significado para él y brinda elementos para la autorregulación cognitiva y la mejora de sus aprendizajes.

9. Modelar el aprendizaje

La docente es modelo de conducta para sus estudiantes, por lo que ha de ser visto ejecutando el comportamiento que quiere impulsar en ellos, tanto frente a los estudiantes como al compartir las actividades con ellos. Ejecuta estrategias de aprendizaje identificando en voz alta los procedimientos que realiza y será consciente de la función “de andamiaje del pensamiento” que el lenguaje cumple en ese modelaje.

10. Valorar el aprendizaje informal

La docente investiga y fomenta en los estudiantes el interés por aprender en diferentes medios. Buscar estrategias de enseñanza para incorporarlo adecuadamente al aula. Los aprendizajes formales e informales deben convivir e incorporarse a la misma estructura cognitiva. Es decir, los alumnos aprenden de otros elementos como, por ejemplo: los medios de comunicación y del docente debe enseñar a convivir con ellos de la forma adecuada.

11. Promover la interdisciplinar

La docente promueve el trabajo colegiado y permite que otros profesores compartan sus experiencias, intereses y preocupaciones, y ayuda a que construyan respuestas en conjunto sobre diversos temas. Es decir, el docente debe promover actividades que se relacionen con otros asignaturas, áreas y ámbitos.

12. Favorecer la cultura del aprendizaje

La docente promueve que el estudiante entable relaciones de aprendizaje, que se comunique con otros para seguir aprendiendo y contribuya de ese modo al propósito común de construir conocimiento y mejorar los logros tanto individuales como colectivos.

La docente ayuda a que los niños y niñas sean conscientes de su aprendizaje y da voz a este proceso, reconoce su derecho a involucrarse en este, y promueve su participación activa y su capacidad para conocerse, apoya a los estudiantes para que aprenden a regular sus emociones, impulsos y motivaciones en el proceso de aprendizaje, a desarrollar confianza en sí mismos y en su capacidad de ser el responsable de su aprendizaje. Es decir, el docente debe fomentar en el estudiante que el error es una puerta abierta al aprendizaje.

13. Apreciar la diversidad como fuente de riqueza para el aprendizaje

La docente ha de fundar su práctica en la inclusión, mediante el reconocimiento y aprecio a la diversidad individual, cultural, étnica, lingüística y social como características intrínsecas y positivas del proceso de aprendizaje en el aula.

La docente debe fomentar ambientes de respeto y trato digno entre los diferentes, pero iguales en derechos, donde la base de las relaciones y el entendimiento sean el respeto, la solidaridad, la justicia y el apego a los derechos humanos, debe realizar prácticas que reconozcan la interculturalidad y promuevan el entendimiento de las diferencias, la reflexión individual, la participación activa de todos y el diálogo son herramientas que favorecen el aprendizaje, el bienestar y la comunicación de todos los estudiantes. El docente debe establecer acuerdos para promover ambientes de respeto hacia la forma de pensar, vestir, hablar, etc., que ayuden a los alumnos a convivir en diversidad.

14. Superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas

La docente y directivos propician un ambiente de aprendizaje seguro, cordial, acogedor, colaborativo y estimulante, en el que cada niño sea valorado y se sienta seguro y libre (SEP, 2017).

3.2.9 Docencia en Educación Preescolar

Es relevante clarificar que todos los aspectos descritos en párrafos anteriores son de suma importancia, toda vez que constituyen el Perfil requerido para ser Docente de Preescolar; sin embargo, se considera que no se podrá constituir de forma completa si no se constituye primero la Identidad Docente y, potencia su importancia al delimitar que, a su vez, la docente de educación preescolar, en su práctica cotidiana, está ayudando a construir, a conformar, en sus alumnos, su identidad personal.

3.3 La Identidad Docente

Para este trabajo se consideró que lo más oportuno era utilizar la conceptualización de la identidad docente que establece Galaz (2011), ya que posee una gran amplitud y abarca múltiples esferas de la vida humana, influyendo demasiado en la constitución de la identidad docente.

La Real Academia Española (2001), destaca tres significados con respecto a identidad: La identidad como un **conjunto de rasgos propios** de un individuo o colectividad que los caracteriza frente a los demás; como la **conciencia que una persona tiene de ser ella** misma y distinta a los demás; el hecho de ser **alguien o algo**, el mismo que se supone o busca.

Por su parte, Bolaños (2007) define como identidad:

todo aquello que distingue a un individuo de manera personal, grupal o colectiva y a su autodefinición como persona de tal forma que cuando se le pregunta ¿Quién es? Podría responder de acuerdo a su adscripción cultural por ejemplo: soy maestra, soy profesor, soy médico, entre otros; contestará en base al rol que desempeña en el grupo social donde tiene su adscripción identitaria.

Asimismo, Galaz (2011) asume la identidad como la síntesis de un proceso de identificación o construcción en virtud de modelos de referencia, y otro en la construcción del individuo o consideración de elementos de diferenciación de naturaleza biográfica o personal.

Por otra parte, Godoy y Galarce (2008) definen que la identidad **no es innata**, sino que necesita un proceso social para que sea asumida. En base a este proceso de socialización el ser humano construye diferentes tipos de identidades tales como: identidad personal, identidad familiar, identidad parental, identidad sexual entre otras.

[...] la identidad personal comienza por asimilar el nombre. La familiar supone incorporar apellidos y conocer y reconocer a los progenitores. La identidad parental induce a aceptar como «nosotros» a los «otros» que son consanguíneos o afines, pero ajenos a la inmediatez de lo hogareño. La sexual de raíz genética la acentúa el entorno que suprime ambigüedades (Godoy y Galarce, 2008, p.39).

Por lo anterior, estas diferentes identidades se integran y van conformando una identidad propia y a la vez van construyendo su propio proceso.

Revilla (2003) por su parte, define cuatro elementos de la identidad que denomino *anclajes*, descritos a continuación:

Primero. Se relaciona con el cuerpo que se expresa en la apariencia física, espacio temporal, evolución y desarrollo puestos de manifiesto en las acusaciones de cada ser. Se trata de la imagen que se proyecta a los demás y a sí mismo, incidiendo en el autoconcepto, la preocupación por la imagen y como ser percibido por otros.

En relación con lo anterior, una profesora de preescolar, por ejemplo: se distingue de otras personas por su forma de vestir, utiliza una bata de color azul marino con bordados infantiles o por su forma de peinarse y arreglarse lo que le da sentido de pertenencia único ante otros, que la definen, a veces de inmediato, como docente que imparte clases a niños.

Asimismo, una profesora que inicia sus actividades laborales utiliza como modelos a otras compañeras de trabajo que se peinan y se visten de manera particular, y adopta esos elementos o artefactos culturales como parte de su identidad.

Segundo. Se relaciona al nombre propio del cómo se conoce y reconoce a una persona, ya que el estado y la sociedad otorgan un documento que lo hace responsable de sus actos y obligaciones.

De acuerdo con lo anterior, una maestra de nivel preescolar es reconocida por el sobrenombre de *Miss* ante las demás personas, quienes la reconocen no sólo por su forma de conducirse sino también por su forma de hablar, lo que le da identidad ante la sociedad.

Tercero. Se refiere a la autoconciencia y memoria: la primera se define cómo cualidad de verse y pensarse a sí mismo, asumirse a sí mismo como sujeto activo con una historia personal en el tiempo y el espacio. La segunda, desde la narración de sí mismo, con base en el recuerdo selectivo, dada la situación cognitiva que impide almacenar toda la información experimental. Por lo anterior, la autoconciencia y la memoria están sujetas a una biografía, y a la identidad.

En relación con lo anterior, la docente de preescolar asume una identidad propia y se define asimismo como *Miss* y cuando participa en alguna narración o descripción ya se considera con ese atributo que le da sentido de pertenencia ante otros.

Cuarto. Se caracteriza por las demandas de integración social, fundamentadas en la coherencia comunicativa y el intercambio con otros donde la confianza y la estabilidad establecen la comunicación, lo que da lugar a la identidad social y personal.

De acuerdo con lo anterior, la sociedad exige a una maestra de preescolar conducirse de manera correcta dentro y fuera del aula, siendo ejemplo ante otras personas, cuidando su forma de hablar, de comportarse y actuar ante diferentes circunstancias de la vida cotidiana, lo que le da identidad no sólo en lo personal sino también de manera social.

En base a los elementos mencionados Montero (como se citó en Sayago et al. 2008) señala que cada persona es poseedora de un cuerpo, un nombre, una autoconciencia y una memoria que lo hace responsable de su historia dentro de las interacciones sociales y le otorga una identidad con evolución propia del pasado y el presente apegada a un conjunto de significados y representaciones permanentes; de esta forma, “la identidad no es fija ni estática sino que cambia y se transforma guardando un núcleo fundamental que permite el reconocimiento de sí mismo, colectivo, y del yo, en nosotros” (p.553).

Por lo anteriormente descrito, la identidad crea lazos indisolubles en lo individual y social; es decir, no puede haber un progreso individual sin tener en cuenta el cambio social, por lo tanto, están unidas y se contribuyen, se constituyen, mutuamente (como se citó Sayago et al. 2008).

Teniendo como base lo anterior, en una identidad docente en formación también existe **el riesgo** de malformaciones, de identidades docentes incompletas o lastimadas por obstáculos por agresiones de origen, como ya se mencionó, actividades, situaciones o aspectos que mal forman, deforman y/o diluyen la constitución de una identidad docente tanto en el estudio de la Licenciatura como en la práctica cotidiana en la escuela.

De la misma forma, para una alumno-docente, en escolaridad, que ya empezó a ejercer laboralmente, como en el caso de las Unidades UPN, y que ha iniciado con la constitución de una identidad docente, existen riesgos que causan desánimo y desconfianza, por motivo de burlas y rechazo hacia sus ideas y opiniones que sólo tuvieron la intención de mejorar su labor.

Por estas razones, sería muy recomendable que, en el mapa curricular de una Licenciatura orientada a la formación docente, y con ello una identidad docente, se incluyera un curso de formación, de conocimiento y tratamiento de una sana conformación de la identidad docente, tanto para el académico como para el alumno(a).

3.3.1 Construcción de la identidad docente

Como se describió anteriormente, Bolaños (2007) define la identidad docente como parte de una construcción cultural que pone de manifiesto los gustos, preferencias, simpatías, rechazos, sentidos de pertenencia, adscripción del individuo en su vida social, lo que implica también su modo de ver el mundo, a los demás y su actuar ante un grupo, circunstancias y personas.

Describe el mismo autor que la identidad de una persona no se construye genéticamente, sino que se va conformando al largo de la vida mediante la relación con los padres, hermanos, familiares, amigos, profesores, entre muchas figuras, que pueden tener influencias específicas mediante sus discursos y sus actos (Bolaños 2007).

Asimismo, menciona que la identidad se construye como una herramienta con la que el sujeto cuenta para relacionarse, socialmente y a la vez, como una frontera cultural que marca diferencias étnicas, religiosas, etc., que le permiten ser parte de una comunidad y la aceptación de otros (Bolaños 2007). Define, de igual forma, que la identidad docente es una representación social que se construye en la acción y es una representación del “yo” o “nosotros” y una hetero-representación del “otro” u “otros” y es cambiante (Bolaños, 2007, p. 420).

Matus (2013), por su parte, describe que la identidad docente “es un proceso de construcción continúa incorporado a la trayectoria propia del profesor y tiene relación con la acción individual mediante las historias de vida y el trabajo colectivo” (p.78).

Por lo anteriormente descrito, se pueden visualizar ciertas características que van conformando la identidad de un docente, que lo definen por su manera de pensar, su forma de relacionarse, su manera de ver el mundo, su forma de vestirse, su manera de conducirse, su forma de expresarse, su manera de ser y de actuar ante un grupo de personas, donde pone en práctica sus creencias, valores y conocimientos que lo definen como transmisor de la enseñanza.

Además, la identidad docente se va construyendo por una serie de vivencias, de socialización y trabajo colectivo con otras personas que le dan al docente un sentido de pertenencia único y van construyendo su identidad docente por medio de las narraciones y descripciones que comparte con otros lo que le permite ser él o ella misma (o) y distinto (a) a los demás donde su conciencia y memoria están sujetos a su identidad.

El tratamiento documental descrito en este apartado, hizo percibir la necesidad de un enfoque teórico-metodológico que diera viabilidad y confiabilidad a esta Tesis-Tesina: La Psicología Cultural.

3.4 La Psicología Cultural

Se creyó oportuno utilizar aspectos importantes de la Psicología Cultural, tal como describe Richard Shweder (como se citó Guitar, 2008), “para entender mejor cómo las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan y transforman la mente humana” (p .9).

En este sentido, Markus y Hamedani asumen que la cultura y la mente son inseparables, por lo tanto, se “**constituyen mutuamente**” (Guitar, 2008, p.9). Mientras que para Serrano “[...]es la constitución mental de, y por las formas simbólicas, esto es, son acciones y expresiones humanas significativas, discursivamente estructuradas, históricamente contextualizadas y socialmente producidas, reproducidas y transmitidas” (Guitar, 2008, p. 10)

Por su parte, Bruner (como se citó en Guitar, 2011) definió la Psicología Cultural como “el estudio de la vida mental situada, el estudio del proceso mental en vivo” (p. 67). Asimismo, Cole (como citó en Pizzinato, 2010) la define como “una psicología que incorpora la cultura en la mente” (p. 256).

En relación con los distintos enfoques y perspectivas que los autores le dan a la Psicología cultural comparten la idea, como lo describió de la Mata y Cubero (como se citó en Guitar, 2011) “que la meta en la psicología cultural es entender cómo los procesos del desarrollo humano tienen lugar en la cultura” (p. 67). Y por cultura se entiende formas de vida, practicas familiares, mensajes televisivos, entre otros, compartidos por un determinado grupo, símbolos y demás *artefactos físicos y simbólicos* que constituyen el origen o raíz del fenómeno psicológico (Guitar, 2011).

En este sentido, Guitar (2008) deduce por cultura a ciertas maneras sobreentendidas y claras que son compartidas por una determinada unidad cultural, es decir; formas de creer, pensar y actuar en la dimensión implícita.

Por otra parte, según Cole (2003) las principales características de la psicología cultural son:

- Subraya la acción mediada en un contexto.
- Insiste en la importancia del “método genético” entendido ampliamente para incluir los niveles histórico, ontogénico (desarrollo conductual del individuo) y micro genético (permite observar y comprender el desarrollo, despliegue y evolución de las facultades de la mente) del análisis.
- Trata de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida diaria.
- Supone que la mente surge en la actividad mediada conjunta de las personas. La mente es, pues, en un sentido importante “co-construida” y distribuida.
- Supone que los individuos son agentes de su propio desarrollo.

- Rechaza la ciencia explicativa causa-efecto y estímulo-respuesta en favor de una ciencia que haga hincapié en la naturaleza emergente de la mente en actividad y que reconozca un papel central para la presentación en su marco explicativo.
- Recurre a metodologías de las humanidades, lo mismo de que las ciencias sociales y biológicas.

De igual importancia, Vygotsky afirma que, si bien la conciencia debe ser el objeto de estudio de la psicología, la “**vivencia humana**” es la unidad del análisis (Guitar, 2008, p. 13). Por lo anterior, la unidad del análisis en la psicología cultural es la vivencia, sentido, significado, experiencia, es decir, el modo cómo la persona valora, interpreta, juzga, percibe aquello que sucede y que lo rodea siendo la vivencia humana aquello que subyace a la conducta, acción o actividad y en este sentido, la vivencia se construye culturalmente, a través de las relaciones que se establecen con personas, objetos y símbolos que rodean al sujeto y está sometida al cambio y transformación a través de las crisis y el modo de valorar la realidad. Por lo tanto, la vivencia coincide con aspectos intelectuales, cognitivos, emocionales, afectivos y motivacionales, de tal modo que, “la cultura moldea y es moldeada por la vivencia humana” (Guitar, 2008, p.15).

En relación, a la unidad de análisis que es la base de la consciencia Vygotsky (como se citó en Vila, 2000) afirmó:

el comportamiento humano requiere ser guiado por la conciencia, ya que la conducta humana no solo requiere ser guiada por procesos biológicos sino también por elementos que no siempre son racionales o aprendidos y necesita de experiencias históricas y sociales para establecer conexiones a partir de la experiencia de otros.

De esta forma, los procesos psicológicos superiores guían la conducta del ser humano mediante la autorregulación y en consecuencia permite la adaptación al medio social (Vila, 2000). En este sentido, Vygotsky (como se citó en Guitar, 2011) afirma que la mente humana o los procesos psicológicos superiores son hechos culturales formados mediante la participación del individuo en sociedad y en actividades como trabajar, educarse, alimentarse, enamorarse, etc., que estructuran el cómo piensa, percibe, imagina, actúa y el contenido de lo que hace y porque lo hace.

Por lo tanto, surgen a lo largo del desarrollo del sujeto por medio de **signos y símbolos** que son incorporados de manera individual desde las relaciones sociales (Guitar, 2008).

Asimismo, según Cole y Vygotsky se entiende por **signos o símbolos** a cualquier **artefacto** o instrumento psicológico o cultural construido por el hombre que sirven para amplificar, regular y controlar la conducta y actividad humana, por ejemplo: mapas, semáforos, juegos, calculadoras, despertador, lenguaje oral y escrito, libros, gráficos por mencionar algunos, así como productos culturales encarnados en contextos de actividad e instituciones como el trabajo, la familia, la escuela, etc. Y **por artefactos** se entiende a objetos, ideas o creencias culturales, así como las narraciones y descripciones donde la cultura ha permitido al hombre condicionarse desde afuera (Guitar, 2011).

En este sentido, si la persona se construye de afuera hacia adentro, mediante lo que aprende en las relaciones sociales, no hay duda de que lo que se aprende precede de la propia consciencia y a la actividad psíquica individual (Vila, 2000).

Por lo anteriormente descrito, se puede resumir que a través de la conducta el individuo se expresa, se conduce y cambia mediante las vivencias humanas y su vez está conformando una identidad docente conviviendo y co-construyéndose, ya que va cambiando y su vez cambia a las personas y la cultura que lo rodea ya que es recíproco. Por otra parte, todas esas vivencias y momentos que se dan con los docentes en la universidad durante su formación están construyendo su identidad docente; y cuando él o ella interactuaran con los demás están co-construyendo su identidad, según el enfoque teórico de la Psicología Cultural.

Por lo tanto, cuando un docente que se maneja con las características anteriormente mencionadas con estas formas burdas de manejar la clase destruye u obstaculiza las vivencias humanas y difumina e impide la construcción de la identidad docente de un maestro en formación, por lo que existe un gran riesgo, si como académico se ataca con estas actitudes y pensamientos negativos en lugar de construir se está destruyendo una identidad, por lo que es importante que un maestro frente a grupo identifique y conozca todas esas vivencias que se tienen, las cuide y las fomente.

Por lo anterior, es de gran importancia que el alumno-docente en formación tuviera un conocimiento previo de la conformación de una identidad docente para que posteriormente se pueda regular y autorregular de manera más completa.

CAPÍTULO 4. INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

4.1. Visión Histórica

Todo lo descrito hasta ahora, hizo surgir la necesidad de una Investigación Educativa bajo los siguientes términos:

La investigación educativa aparece a finales del siglo XIX cuando se adopta el método experimental y toma el nombre de Pedagogía experimental, aunque esta metodología primero se desarrolló en la ciencia dirigido a la medicina, posteriormente se extendió a la educación asentando bases empíricas y la introducción del método experimental en las ciencias humanas (Albert, 2007).

Actualmente existen múltiples significados para describir la Investigación Educativa ésta se ha ido transformando al ir adaptando nuevos significados y, por lo mismo, han ido apareciendo nuevos enfoques y formas de entender el hecho educativo; de esta forma, debe ser considerado de acuerdo con el enfoque y con la conceptualización que el teórico o investigador aporte. Por lo anteriormente descrito el mismo Albert define la investigación educativa como: “la aplicación de conceptos como conocimiento científico, ciencia e investigación científica, concentrados todos ellos en el ámbito de la educación” (Albert, 2007, p.20), mientras que Bisquerra et al. (2009) lo definen como: un “conjunto sistemático de conocimientos acerca de la metodología científica aplicada a la investigación de carácter empírico sobre los diferentes aspectos relativos a la educación” (p. 37).

Por su parte, el Centro de Educación e Innovación Educativa (CERI, 1995) la identifica como la búsqueda sistemática y original, asociada al desarrollo de actividades que incrementa los conocimientos y aprendizajes de la educación con el fin de transmitir, evocar, o adquirir conocimientos, actitudes y aprendizajes que resulten de este esfuerzo (Bisquerra et al., 2009). Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 1996) plantea que la Investigación Educativa es:

Es la búsqueda original y sistemática, asociada al desarrollo de actividades relacionadas con el contexto social, cultural y político en el cual operan los sistemas educativos y donde el aprendizaje tiene lugar; a las finalidades de la educación, a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de los niños, jóvenes y adultos; al trabajo de los educadores; a los recursos y los acuerdos organizativos para apoyar el trabajo educativo; a las políticas y las estrategias para lograr objetivos educativos; y a los resultados sociales, culturales, políticos y económicos de la educación (Bisquerra et al., 2009, p.39).

Esta última concepción es la que orientó las actividades de **esta investigación**.

4.2. Características de la Investigación Educativa

Según Albert (2007) una de las características de Investigación Educativa es su realidad, compuesta por fenómenos dinámicos, interactivos donde algunos de ellos son complejos como las creencias, la moral, los valores, la ética, entre otros, que la hace distinta a otras disciplinas del conocimiento, mientras que Latorre-Rincón identifican las siguientes características en la Investigación Educativa:

- a) **Carácter multidisciplinar.** Los fenómenos educativos, tienen un carácter amplio y plural, de esta forma pueden ser contemplados desde distintas disciplinas como la Psicología, Sociología y Filosofía lo que permite sean abordadas desde un estudio coordinado concediéndole un carácter multidisciplinar.
- b) **Carácter pluriparadigmático.** La investigación educativa no se guía por un sólo método o un sólo paradigma, sino que se guía por distintas ópticas y métodos difíciles de ajustar lo que le confiere un carácter pluriparadigmático y multiforme.
- c) **Peculiaridad en relación con investigador-objeto investigado.** En la investigación educativa, el investigador es parte del fenómeno social que investiga con sus creencias, valores, ideas, entre otros, haciéndolo totalmente independiente sobre fenómenos estudiados sin renunciar a la objetividad.
- d) **Carácter plurimetodológico.** Por las características de los fenómenos se utilizan diferentes metodologías lo que justifica la necesidad de una metodología plural que permita estudiar la realidad educativa desde un aspecto integral y holista.
- e) **Dificultad de conseguir los objetivos de la ciencia.** Uno de los objetivos de la ciencia es establecer regularidades y generalización en los fenómenos educativos, por lo que la generalización es difícil ya que los fenómenos son variables en espacio, tiempo y dificulta

la generalización obligando de esta forma a adaptar posturas más reflexivas que entre otras ciencias

- f) **Su delimitación.** Delimitar el campo de la investigación educativa es difícil y complejo, por no tener en sí un concepto claro de la misma. Sin embargo, la investigación educativa debe ir acompañada de procedimientos que permitan evaluar de manera objetiva los resultados controlando sus efectos (Albert, 2007).

4.3. Enfoques e instrumentación de la Investigación Educativa realizada

Existen diferentes enfoques en el contexto de la Investigación Educativa es por ello, que algunos autores utilizan indistintamente el término enfoque y paradigma para referirse al concepto que se tiene sobre las cosas y a la forma en que se actúa; por lo que para estos autores paradigma y enfoque son sinónimos.

Otro grupo de autores entiende por enfoque a ciertos procedimientos, instrumentos de observación de hechos, la relación de datos, formas de analizar y tratamiento de los mismos; desde este punto de vista, *la Investigación Educativa hoy en día transita por dos enfoques: el cualitativo y el cuantitativo* (Rodríguez, 2005).

Por lo antes descrito, enfoque y paradigma hacen referencia a distintas dimensiones de la investigación. Mientras que paradigma tiene relación con el compromiso que el investigador adquiere con las concepciones, teorías y métodos, los enfoques tienen referencia a la dimensión heurística⁵, del paradigma, a la elección y aplicación del método. En este sentido enfoque y paradigma son distintos, pero se complementan mutuamente (Rodríguez, 2005).

En relación con lo anterior, Rodríguez (2005) describe de manera general las características de la investigación cualitativa que orientan la acción del sujeto en función de la praxis:

- Concentra sus esfuerzos investigativos en la descripción, comprensión e interpretación de los significados que los sujetos le dan a sus propias acciones.
- Evita la fragmentación estudiando los hechos dentro de una totalidad (visión holística).
- No admite la posibilidad de generalización de resultados, en la medida que considera que estos están limitados a un tiempo y a un espacio desarrollando así, un conocimiento ideográfico.

⁵ En algunas ciencias, es la manera de buscar la solución de un problema mediante métodos no rigurosos, como por tanteo, reglas empíricas, etc.

- No admite los análisis cerrados de causa-efecto, ya que considera que los hechos se manifiestan como determinación de múltiples factores asociados.
- Utiliza **técnicas de observación participante y análisis en profundidad**, desde una perspectiva subjetiva y particularista.
- Utiliza **instrumentos poco o no estructurados y de definición libre como guías de observación, entrevistas abiertas y en profundidad**, grupos de discusión, talleres, entre otros.
- Utiliza procesos de **triangulación de técnicas**, instrumentos, fuentes y observadores, para confrontar y someter a control recíproco la información recopilada.
- Utiliza procedimientos de investigación abiertos y flexibles, que siguen lineamientos orientadores, pero que no están sujetos a reglas fijas y estandarizadas.
- Enfatiza la observación de procesos (Rodríguez, 2005, p. 19-20).

De la misma forma, el enfoque cuantitativo como lo describe Rodríguez (2005) está basado en el positivismo lógico, es decir; (busca los hechos o causas de los fenómenos sociales), y está orientado a la comprobación y al resultado de la correlación y el análisis de datos para contestar a las preguntas de la investigación y probar hipótesis establecidas de manera previa como lo describe Kerlinger “todos los datos son cuantificables” (p.18).

Por lo tanto, las características de la investigación cuantitativa son las siguientes:

- Sitúa su interés principal en la explicación, la predicción y el control de la realidad.
- Tiende a reducir sus ámbitos de estudio a fenómenos observables y susceptibles de medición.
- Busca la formulación de generalizaciones libres de tiempo y contexto.
- Prioriza los análisis de causa-efecto y de correlación estadística.
- Utiliza técnicas estadísticas para definición de muestras, análisis de datos y generalización de resultados.
- Utiliza instrumentos poco o no estructurados y estandarizados, como cuestionarios, escalas, pruebas, etc.
- Otorga una importancia central a los criterios de validez y confiabilidad en relación con los instrumentos que utiliza.
- Utiliza diseños de investigación predefinidos en detalle y rígidos en el proceso, como los experimentales.
- Enfatiza la observación de resultados (Rodríguez, 2005, p.19).

Por lo anteriormente descrito, la Investigación Educativa, como la describen González et al. (2007) está basada en la curiosidad y en la comprensión de una situación problemática por lo que se vuelve una tarea cotidiana y una herramienta que repercute en la mente de los involucrados generando una transformación en el hacer docente debido al trabajo colaborativo y en equipo de forma sistemática obteniendo cambios permanentes en la realidad de los actores.

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación se privilegió el uso del *enfoque cualitativo y los instrumentos que se utilizaron fueron las técnicas de observación participante y análisis en profundidad, instrumentos poco o no estructurados y de definición libre como guías de observación, entrevistas abiertas y en profundidad, entre otros.*

4.4. Metodología de la Investigación Educativa

Para la metodología se utilizaron primordialmente como instrumentos de análisis los aspectos teóricos que aporta la Psicología Cultural y se tomaron como referentes los elementos que aportan tanto la identidad y la psicología cultural como son las narraciones, las descripciones y las vivencias.

4.5. Análisis de los datos obtenidos

La información que se recopiló tuvo como respaldo teórico el método fenomenológico por ser una de las metodologías que realiza importantes aportaciones a la corriente cualitativa en la investigación educativa, permite al docente como investigador recabar información de la realidad de los actores centrada en la narración de las experiencias vividas, descritas por los involucrados tal como lo mencionan Aguirre y Jaramillo (2012) el método fenomenológico aporta información de la efectividad social del objeto de estudio mediante el conocimiento de las realidades escolares como son las vivencias de los actores.

Participantes (población muestra)

La instrumentación se aplicó a una población muestra de maestros activos en Educación Preescolar siendo (3) docentes participantes de escuelas públicas y (22) docentes de escuelas particulares, compañeros de la licenciatura que se formaron en la práctica y que al inicio de su ejercicio no contaban con una formación didáctico-pedagógico. La observación participante se realizó a través de la licenciatura, análisis conjunto con exalumnos y por las características de la investigación se consideró que lo más recomendable sería aplicar dos cuestionarios y una entrevista al objeto de estudio.

Aplicación de los cuestionarios

La técnica de investigación cualitativa que se utilizó en la recogida de datos durante el trabajo de campo fue el cuestionario de preguntas abiertas, lo que permitió obtener información rápida y valiosa de la realidad de la población (docentes) desde una problemática con respeto a una variable.

Para Albert (2007) “el cuestionario es una técnica utilizada en la recogida de datos en la investigación ya que permite recoger información rápida mediante preguntas escritas que el entrevistado debe responder” (p. 115).

Para la aplicación de los cuestionarios se consideraron las siguientes preguntas: ¿Qué aspecto de la identidad docente se buscaba con estas preguntas?

De acuerdo con la SEP (2017), un buen *docente* es quien lleva a los alumnos al dominio de los Aprendizajes Esperados en cuanto al desarrollo de conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los estudiantes deben alcanzar conforme a los indicadores de logros que el docente planea y evalúa en el desarrollo de competencias para la vida.

1. Tomando en cuenta lo anterior, ¿Se considera una buena docente? (SI, NO; argumente, por favor).

Bolaños (2007), describe que la identidad docente se construye a través de las relaciones sociales con otras personas y ponen de manifiesto gustos, preferencias, sentido de pertenencia de acuerdo con el contexto donde el individuo se encuentre inserto, marcando la diferencia ante otros grupos sociales que influyen en su forma de pensar y de actuar ante diferentes circunstancias de la vida cotidiana.

2. Considerando lo anterior, ¿La institución dónde ha desempeñado su actividad como docente ha contribuido o perjudicado su formación profesional y conformación de su identidad docente? (SI, NO; describa, por favor).

Sayago et al. (2008), definen que la identidad docente profesional se forma a partir de las fases de una carrera, de los acontecimientos, de las influencias educativas y relaciones con otros docentes que son parte de las experiencias vividas en cada etapa y son parte fundamental para determinar los ideales del ejercicio docente.

3. En base a lo anterior, ¿Considera que la institución donde se ha formado profesionalmente ha contribuido a su formación profesional y conformación de su identidad docente? (SI, NO; argumente, por favor)

Galaz (2011), asegura que la identidad profesional requiere de un proceso de construcción que necesita de modelos de referencia y elementos de naturaleza biográfica y personal para ser constituido.

4. De acuerdo con lo anterior, ¿podría describir algún modelo que ha contribuido a su formación profesional y conformación de su identidad docente? (SI, NO; describa, por favor)

Cole y Vygotsky (como se citó en Guitar, 2011) entienden por signos o símbolos a cualquier artefacto o instrumento psicológico o cultural [...] que ayuda a regular y controlar la conducta y actividad humana.

5. Considerando lo anterior, Antes de la licenciatura, sabía ¿Qué los artefactos culturales conducen y regulan la actividad docente y a su vez conforman la identidad docente? (SI, NO; argumente, por favor).
6. Después de la licenciatura, ¿lo reafirmó? ¿Podría mencionar algunos de los artefactos culturales que conducen y regulan la actividad docente? (SI, NO; describa, por favor).

La SEP (2017), estableció que un referente de la práctica docente es mejorar el aprendizaje de los alumnos a través de los indicadores que marcan los aspectos del saber y del quehacer docente.

7. En base a lo anterior, antes de la licenciatura sabía ¿Qué la función del profesor (a) es dominar las dimensiones del perfil donde se derivan aspectos del saber y quehacer docente que constituyen su identidad docente? (SI, NO; argumente, por favor).
8. Después de la licenciatura, ¿lo reafirmó?, ¿Podría describir cuáles son los indicadores que señalan el saber y quehacer de un docente que conforman su identidad docente? (SI, NO; describa por favor).

Se optó por la modalidad de Vía correo o por internet ya que la Pandemia del virus SARS-CoV2 (COVID-19) que se vivió a nivel mundial obligó el distanciamiento social (en casa) a la población del país desde marzo del 2020, motivo por el cual, se decidió aplicar el instrumento en línea.

Asimismo, se envió a los participantes dos cuestionarios en diferente momento, el primero como parte de la investigación tuvo la finalidad de obtener información sobre **la conformación de la Identidad Docente y la importancia del contexto sociocultural en la conformación del perfil docente** de los integrantes y en el segundo cuestionario se recolectó información sobre **la conformación de la Identidad Docente** en relación a las **dominios fundamentales que definen aspectos del saber y del quehacer docente** para un adecuado desempeño, cómo lo marcaba anteriormente la Secretaría de Educación Pública (SEP).

De esta forma, de los cuestionarios aplicados se recopiló información importante que posteriormente se cotejó y trianguló con la entrevista aplicada, la cual giró primordialmente sobre **la conformación de la identidad docente en la praxis y sobre las dimensiones del perfil en el saber y quehacer docente** que una profesora de preescolar debe establecer en su desempeño cotidiano.

Aplicación de la entrevista

La técnica de investigación cualitativa que se utilizó en recolección de datos fue la entrevista por ser un instrumento que permite recolectar gran cantidad de información por parte de los participantes, y ampliar la información como complemento de la investigación. De la misma forma, el contacto con las implicadas, la interacción social y el tipo de preguntas que se hicieron durante la entrevista sirvieron de soporte para recolectar información valiosa que cada una de las profesoras de educación preescolar compartieron durante el proceso de recolección de datos, y a su vez permitió construir elementos de evaluación en esta investigación de acuerdo con las definiciones teóricas de (Albert, 2007).

Posteriormente, se aplicó la entrevista vía telefónica donde se planteó cada una de las preguntas a los participantes con el propósito de ampliar información sobre acontecimientos y registrar la información proporcionada por cada participante recordando lo que había sido antes de manera presencial.

Cabe mencionar que durante la entrevista se dio el antecedente de cada pregunta.

Para la aplicación de la entrevista se consideraron las preguntas anteriores.

Siguientes preguntas orales: ¿Con que intención se realizaron las preguntas?

De acuerdo con la SEP (2017), un buen *docente* lleva a los alumnos al dominio de los Aprendizajes Esperados en cuanto al desarrollo de conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los estudiantes deben alcanzar conforme a los indicadores de logros que el docente planea y evalúa en el desarrollo de competencias para la vida.

1. Tomando en cuenta lo anterior, ¿Se considera una buena docente? (SI, NO; argumente, por favor).

Bolaños (2007), describe que la identidad docente se construye a través de las relaciones sociales con otras personas y ponen de manifiesto gustos, preferencias, sentido de pertenencia de acuerdo con el contexto donde el individuo se encuentre inserto, marcando la diferencia ante otros grupos sociales que influyen en su forma de pensar y de actuar ante diferentes circunstancias de la vida cotidiana.

2. Considerando lo anterior, ¿La institución dónde ha desempeñado su actividad como docente ha contribuido o perjudicado su formación profesional y conformación de su identidad docente? (SI, NO; describa, por favor).

Sayago et al. (2008), define que la identidad docente profesional se forma a partir de las fases de una carrera, de los acontecimientos, de las influencias educativas y relaciones con otros docentes que son parte de las experiencias vividas en cada etapa y son parte fundamental para determinar los ideales del ejercicio docente.

3. En base a lo anterior, ¿Considera que la institución donde se ha formado profesionalmente ha contribuido a su formación profesional y conformación de su identidad docente? (SI, NO; argumente, por favor)

Galaz (2011), asegura que la identidad profesional requiere de un proceso de construcción que necesita de modelos de referencia y elementos de naturaleza biográfica y personal para ser constituido.

4. De acuerdo con lo anterior, ¿podría describir algún modelo que ha contribuido a su formación profesional y conformación de su identidad docente? (SI, NO; describa, por favor).

Cole y Vygotsky (como se citó en Guitar, 2011) entienden por signos o símbolos a cualquier artefacto o instrumento psicológico o cultural..., que ayuda a regular y controlar la conducta y actividad humana.

5. Considerando lo anterior, Antes de la licenciatura, sabía ¿Qué los artefactos culturales conducen y regulan la actividad docente y a su vez conforman la identidad docente? (SI, NO; argumente, por favor).
6. Después de la licenciatura, ¿lo reafirmó? ¿Podría mencionar algunos de los artefactos culturales que conducen y regulan la actividad docente? (SI, NO; describa, por favor).

La SEP (2017), estableció que un referente de la práctica docente es mejorar el aprendizaje de los alumnos a través de los indicadores que marcan los aspectos del saber y del quehacer docente.

7. En base a lo anterior, antes de la licenciatura sabía ¿Qué la función del profesor (a) es dominar las dimensiones del perfil donde se derivan aspectos del saber y quehacer docente que constituyen su identidad docente? (SI, NO; argumente, por favor).
8. Después de la licenciatura, ¿lo reafirmó?, ¿Podría describir cuáles son los indicadores que señalan el saber y quehacer de un docente que conforman su identidad docente? (SI, NO; describa por favor).

Cabe mencionar, que no se hizo ninguna exposición de manera grupal porque la pandemia no lo permitió y por la terminación de la licenciatura, además este proyecto queda a nivel Tesis y no a nivel proyecto.

El contacto con las implicadas, la interacción social y el tipo de preguntas que se hicieron durante la entrevista sirvieron de soporte para recolectar información valiosa que cada una de las profesoras de educación preescolar compartieron durante el proceso de recolección de datos, y a su vez permitió construir elementos de evaluación en esta investigación de acuerdo con las definiciones teóricas de Albert (2007).

Además, antes de la aplicación de los instrumentos utilizados, se propició un ambiente agradable y de confianza mediante comentarios personales y relacionados con la labor docente, para que el entrevistado se sintiera cómodo, de igual manera, se explicó el propósito y objetivo de la entrevista a los participantes de dicha investigación y se dio las gracias por su participación.

Asimismo, se aplicó la entrevista vía telefónica donde se planteó cada una de las preguntas a los participantes con el propósito de ampliar información sobre acontecimientos y registrar la información proporcionada por cada participante recordando lo que había sido antes de manera presencial.

También, en la entrevista se dio la oportunidad a los participantes de aclarar dudas y añadir comentarios que enriquecieron las narraciones y ampliaron las respuestas registradas. Finalmente, en el cierre se agradeció la información proporcionada y finalmente se revisó y resguardó la documentación.

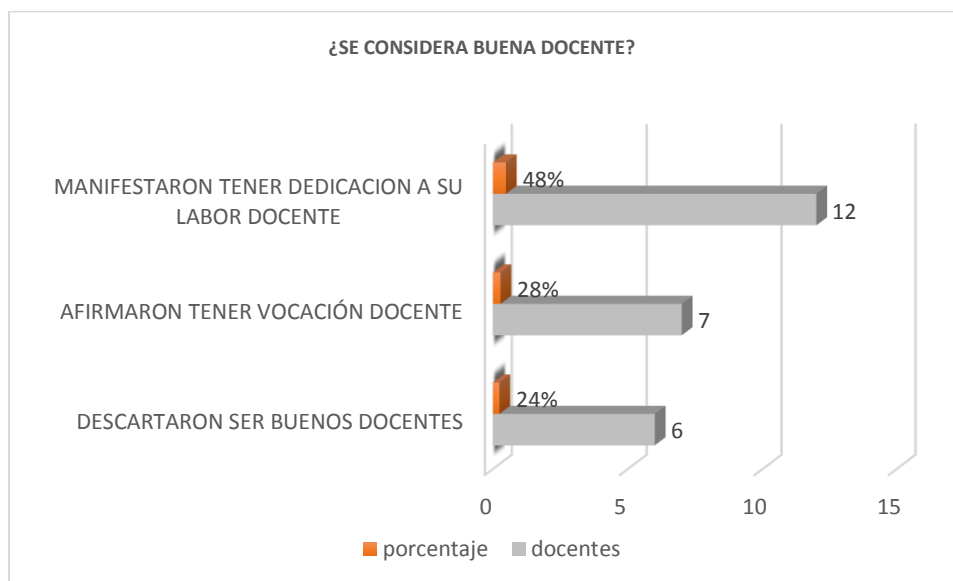
Por otra parte, es importante mencionar que durante la aplicación de los instrumentos utilizados para esta investigación surgieron algunos inconvenientes como, cambios de fecha, cambios de horario, interrupciones por lluvias, dificultades por falta de energía eléctrica y fallas en la red inalámbrica (Wifi). La duración de la aplicación de dichos instrumentos fue aproximadamente de 4 meses.

4.6. Análisis de los datos recabados

La sistematización de la información de los cuestionarios que se aplicaron se tabularon en Excel. Tomando en cuenta lo anterior, se pudo constatar a través de la información recabada el porcentaje de alumnos-docentes que tenían conocimiento de la conformación de una identidad docente.

Figura 22

Porcentaje de alumnos-docentes que se consideraron buenos docentes

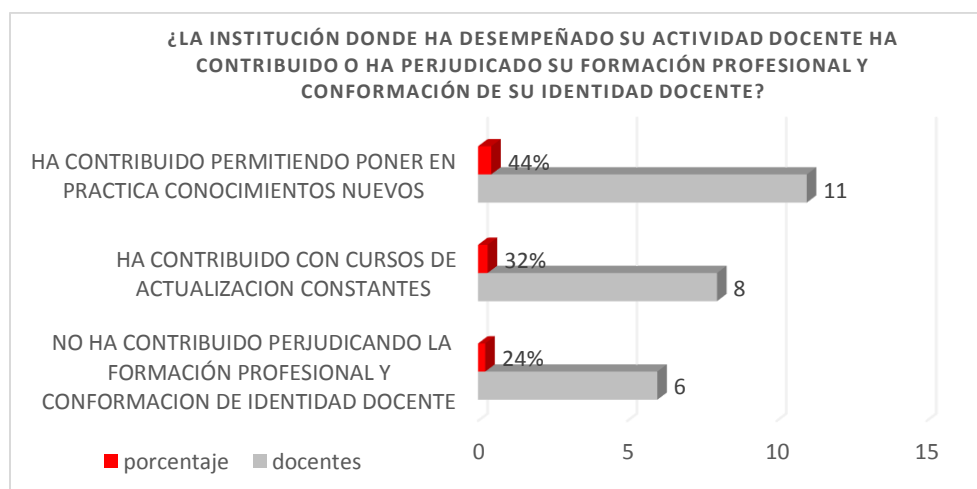


Nota. Elaboración propia

Es importante mencionar que existen diferentes motivos por los que los alumnos-docentes consideraron ser buenos docentes. La mayoría respondió de manera general *que tienen dedicación a su labor docente* (48%), es decir, que dedicaban mucho tiempo elaborando material didáctico y planes de clase. Mientras que en el (28%) de docentes se encontraron factores ligados a la vocación, esto es, la paciencia, la empatía y agrado que sienten por los niños. Por otra parte, el (24%) de docentes no consideraron ser buenos docente, sin embargo, es interesante mencionar que se describieron como profesores que trabajaban duro todo el ciclo escolar, dispuestos a seguir aprendiendo para enseñar a otros, enfatizando que los resultados definen si son buenos docentes.

Figura 23

Porcentaje de alumnos-docentes que consideraron la institución dónde se formaron cómo contribuidora de su formación profesional y conformación de la identidad docente

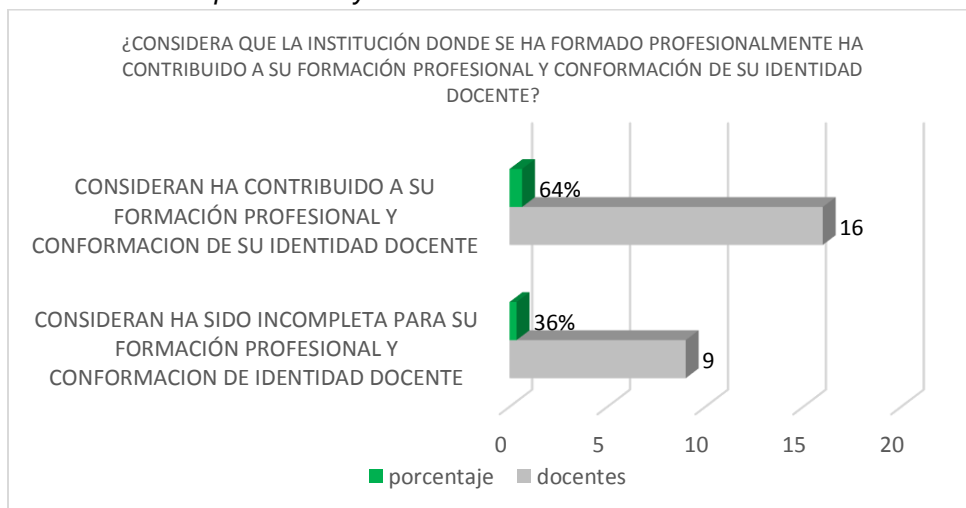


Nota. Elaboración propia

De la misma forma, la percepción que los alumnos-docentes tienen respecto al apoyo recibido en la institución donde se han desempeñado es importante señalar en primer lugar que (44%) de docentes manifestaron haber tenido el apoyo por parte de sus directivos permitiéndoles *poner en práctica nuevos conocimientos* enfatizo que ha contribuido a un mejor desempeño laboral y formación profesional. Mientras que solo el (32%) de docentes tanto de escuelas privadas y públicas hicieron referencia al apoyo que han tenido por parte de sus directivos mediante *cursos de actualización constante*, afirmando que han sido un puente de aprendizaje para nuevas estrategias de trabajo. Finalmente, el (24%) de docentes hicieron referencia a la falta de apoyo por parte de la institución donde se han desempeñado, es decir; por no haber tenido libertad de modificar la forma de trabajo de acuerdo con las necesidades del grupo. perjudicando con ello, su formación profesional y conformación de identidad docente.

Figura 24

Porcentaje de alumnos-docentes que consideraron la institución donde formaron profesionalmente como contribuidora a su formación profesional y conformación de su identidad docente

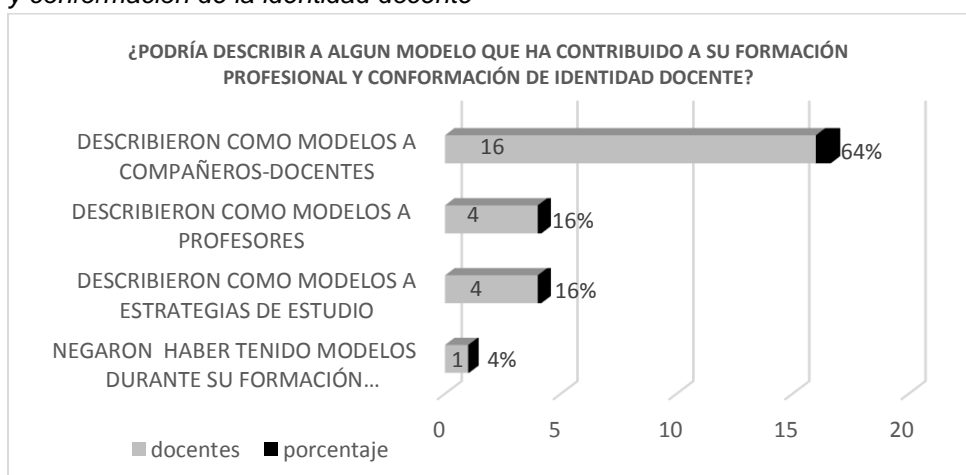


Nota. Elaboración propia

Asimismo, los alumnos-docentes hicieron referencia del como ha contribuido la institución en su formación profesional y conformación de su identidad docente el (64%) describió *ha contribuido en la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y destrezas* y que han sido apoyo al ejercer su profesión. Mientras que el (36%).de docentes mencionaron que fue incompleta la contribución de la institución en su formación profesional y conformación de su identidad docente, esto es, *por la falta de actualización en las materias que se impartieron lo que trajo como resultado la adquisición de pocos conocimientos y habilidades en el ejercicio de su función*

Figura 25

Porcentaje de alumnos-docentes que describieron algún modelo que contribuyo a su formación profesional y conformación de la identidad docente

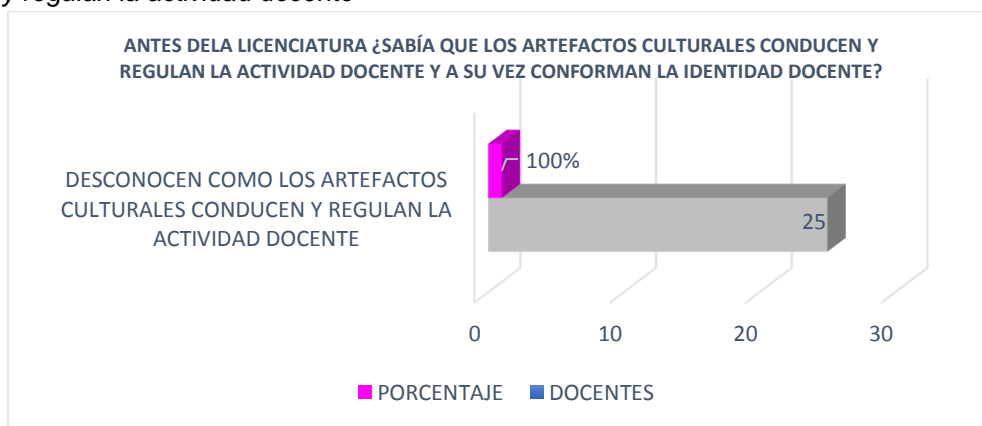


Nota. Elaboración propia

Por otra parte, el (64%) de los alumnos-docentes describieron como modelos a compañeros-docentes que contribuyeron en su formación profesional *compartiendo vivencias y experiencias al inicio de su ejercicio*. Mientras que el (16%) de los docentes contestaron que fueron profesores con más experiencia modelos que contribuyeron en su formación profesional *compartiendo materiales didácticos como estrategias de enseñanza*. Por otra parte, el (16%) de docentes hicieron referencia a *estrategias de estudio* que han aplicado de manera constante y personal como modelo de formación profesional. Cabe señalar que sólo un docente (04%) contesto no haber *tenido ningún modelo durante su formación profesional*.

Figura 26

Porcentaje de Alumnos-docentes que antes de la licenciatura desconocían que los artefactos culturales conducen y regulan la actividad docente

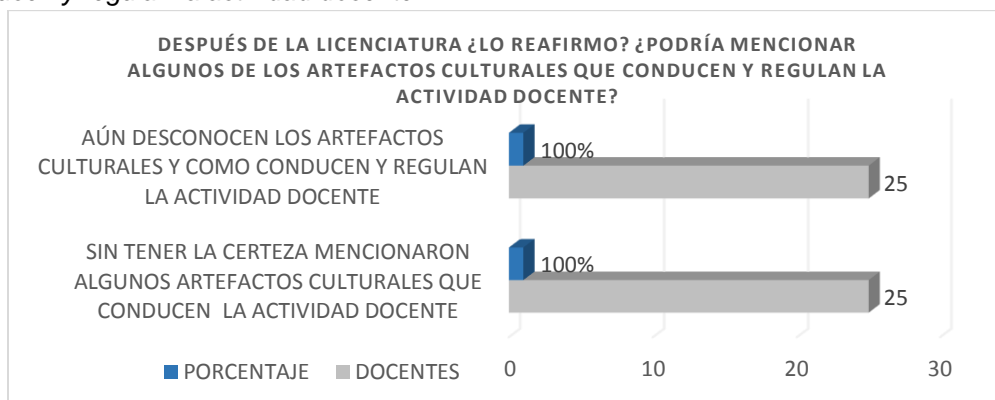


Nota. Elaboración propia

Ahora bien, en lo que respecta a los artefactos culturales los alumnos-docentes describieron que *desconocían* como conducían y regulaban la actividad de un docente frente a grupo y qué relación tenía con la conformación de la identidad docente (100%) 25 de 25.

Figura 27

Porcentaje de Alumnos-docentes que después de la licenciatura describieron algunos artefactos culturales que conducen y regulan la actividad docente

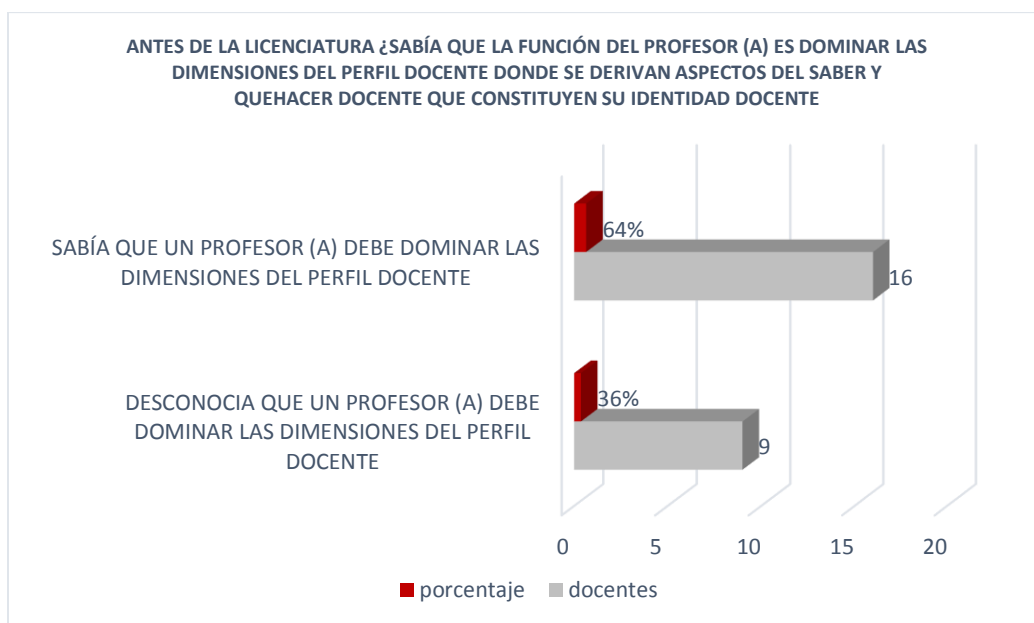


Nota. Elaboración propia

Por otra parte, es importante mencionar que los alumnos-docentes aun después de concluida su formación profesional desconocían cuáles eran los artefactos culturales que conducen y regulan la actividad docente, y describieron que durante su formación no tuvieron algún curso propedéutico o materia relacionada al tema, sin embargo, de manera general hicieron referencia a que posiblemente *los artefactos culturales eran los docentes, los directivos, los alumnos, los planes y programas, la planificación, la socialización y el diagnóstico (100%) 25 de 25.*

Figura 28

Porcentaje de alumnos-docente que antes de la licenciatura dominaban las dimensiones del perfil docente derivadas de los aspectos del saber y quehacer docente que constituyen su identidad docente

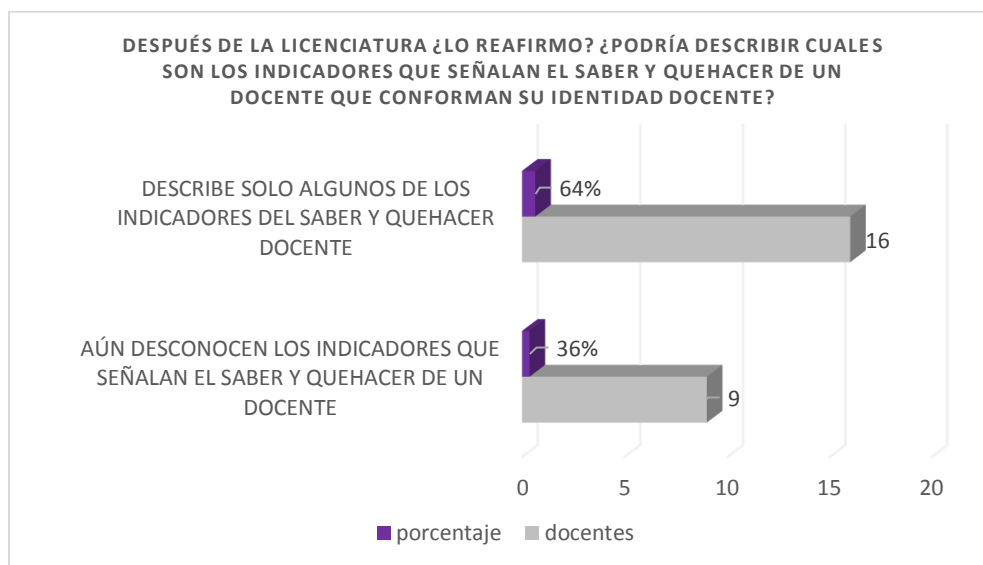


Nota. Elaboración propia

Asimismo, los alumnos-docentes con respecto al dominio de las dimensiones del perfil docente el (64%) de docentes describieron que antes de la licenciatura en la institución donde laboraban se regían por los planes y programas que marcaba la SEP donde la función del docente era dominar dichos saberes, sin embargo, *mencionaron que por ser asistentes no tenían acceso a dicho material y desconocían sus parámetros.* Mientras que el (36%) de los docentes hicieron referencia al desconocimiento *que tenían acerca del dominio en los aspectos del saber y quehacer de un docente,* esto es, por desempeñarse en una institución con otro sistema de trabajo.

Figura 29

Porcentaje de alumnos-docente que después de la licenciatura describieron los indicadores que señalan el saber y quehacer docente que conforman la identidad docente



Nota. Elaboración propia

De la misma forma, de los alumnos-docentes (64 %) describieron que después de la licenciatura *seguían identificando algunos de los indicadores del saber y quehacer docente por seguir como asistentes en su centro de trabajo y seguían sin tener acceso a dicho material y desconociendo todos sus parámetros*. Mientras que el (36%) de docentes hicieron referencia que aún después de la licenciatura *seguían desconociendo los indicadores que enfocan el saber y quehacer docente por seguir laborando en una institución con otro sistema de trabajo*. Es importante mencionar, de manera general los docentes afirmaron que durante su formación profesional no hubo ninguna materia o curso propedéutico relacionado con la identidad docente.

Tabla 2

Porcentaje de alumnos-docentes que en la entrevista contestaron de manera similar al cuestionario

Pregunta	Escuela pública	Escuela privada	Psicología Cultural
1. ¿Se considera buena docente?	66%	77%	* Dedicar tiempo preparando material de clases. * Gustan trabajar con niños. * Enseñan con gusto a otros.
2. ¿La institución dónde se ha desempeñado como docente ha contribuido en su formación profesional y conformación de su identidad docente?	100%	72%	* Conviven para mejorar su práctica. * Desarrollan nuevos conocimientos.
3. ¿Considera que la institución donde se ha formado profesionalmente ha contribuido a su formación profesional y conformación de su identidad docente?	66%	63%	* Practican lo aprendido en clases. * Desarrollan habilidades y destrezas.
4. ¿Podría describir algún modelo que ha contribuido a su formación profesional y a su identidad docente?	66%	95%	* Profesores más experimentados. * Compañeros que comparten sus vivencias.
5. Antes de la licenciatura, sabía ¿Qué los artefactos culturales conducen y regulan la actividad docente y a su vez conforman la identidad docente?	100%	100%	* Desconocen su concepción. * Ignoran su influencia en la actividad docente.
6. Después de la licenciatura, ¿lo reafirmó?, ¿Podría mencionar algunos de los artefactos culturales que conducen y regulan actividad docente?	100%	100%	* Existe desconocimiento.
7. Considerando lo anterior, antes de la licenciatura sabía ¿Qué la función del profesor (a) es dominar las dimensiones del perfil donde se derivan aspectos del saber y quehacer docente que constituyen su identidad docente? describa, por favor	100%	100%	* Desconocimiento de los parámetros. * Falta de dominio en aspectos del saber
8. Después de la licenciatura, ¿lo reafirmó?, ¿Cuáles son indicadores que señalan el saber y quehacer de un docente que conforman su identidad docente? describa, por favor	100%	100%	* Falta dominio en aspectos del saber. * Desconocimiento sobre los indicadores

Nota. Elaboración propia

Por otra parte, se pudo constatar que a la hora de la entrevista los alumnos-docentes contestaron de manera similar al cuestionario, por lo tanto, se pudo apreciar que a pesar de ser algunos docentes de escuela pública (3) y otros de escuela privada (22) no hay gran diferencia puesto que no recibieron un curso propedéutico o materia y no tuvieron noción de la construcción y conformación de la identidad docente durante su formación profesional.

4.7. Resumen y Conclusiones

En primer lugar, se apreció que la investigación educativa realizada evidenció el gran desconocimiento que existe sobre la **identidad docente** y que, al desconocerse la teoría-práctica, es natural que no se cubra la construcción de la identidad docente y no se trabaje pedagógicamente sobre este aspecto.

En segundo lugar, este mismo aspecto se identificó en docentes formadores de otros docentes, considerando que la problemática se potencia porque no se construye de manera sana una **identidad docente** y en muchos aspectos se deforma y se desmotiva al alumno.

En tercer lugar, se registró de igual forma, que en la Universidad Pedagógica Nacional no hay cursos de capacitación y de actualización en relación con la conformación de la **identidad docente** y es común que sus académicos no trabajen este aspecto.

En cuarto lugar, no hay gran diferencia en la formación pública y privada de docentes porque no se conoce la importancia de la construcción de una **identidad docente** desde su formación.

Por último, los aspectos anteriores hacen ver la importancia de que una institución formadora de docentes tenga recursos y aplique cursos sobre la conformación de la **identidad docente** a alumnos desde su ingreso a la licenciatura.

**CAPÍTULO 5. LA IDENTIDAD DOCENTE CONSTITUIDA EN LA PRAXIS, RESPUESTA
HISTÓRICO-SOCIAL DE LA UNIDAD 096 CDMX NORTE DE LA UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA NACIONAL AL RETO DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI EN MÉXICO.
FORTALEZAS Y ÁREAS DE OPORTUNIDAD.**

Como se establece en el Reglamento de la Universidad Pedagógica Nacional, toda tesis se orienta a identificar un problema que se constituya como un objeto de estudio y en el mismo se asumió una postura metodológica a partir de determinados supuestos teóricos para valorar una hipótesis demostrando un manejo del tema y formación disciplinar (p. 7).

De acuerdo a lo anterior, como se mencionó al inicio de este estudio, la Tesis-Tesina que se presenta nació del análisis y reflexión de la *formación profesional como docente en la práctica*, sin contar con una preparación formativa anterior, atendiendo alumnos de preescolar, regulares y diversos (con necesidades educativas especiales), sin más que con lo que se intuía, enfrentando toda una serie de riesgos dentro y fuera del centro de trabajo como: **largas jornadas laborales, realizando labores de limpieza, en lugares lejanos con alto índice de inseguridad, delincuencia y drogadicción; con un salario insuficiente, sin vacaciones, sin seguro, entre otros.** Preparando actividades consideradas educativas para los alumnos, pero sin certezas, en donde todos tenían que ser partícipes, sin tener la seguridad de que lo que se les enseñaba era lo adecuado para desarrollar las habilidades necesarias que cada uno de los niños requería para su desarrollo integral.

De la descripción de estas problemáticas de alto riesgo se pudo conocer, y analizar pedagógicamente, la realidad de la formación docente de muchas profesoras en el país, que han enfrentado todos los días problemas y carencias que, si bien es cierto, llenas de obstáculos en el quehacer docente cotidiano, estas carencias pueden ser convertidas en oportunidades y motivación para mejorar el desempeño y formación profesional docente.

A través de la investigación educativa realizada en este Proyecto de Investigación, se pudo comprobar que:

1. la Identidad Docente se conforma a través de las vivencias, de socialización y trabajo colectivo con otras personas, lo que le da al docente sentido de pertenencia construyendo y conformando su Identidad; dichas experiencias de aprendizaje y de enseñanza son muy significativas a las profesoras y profesores en formación, porque los ayuda a transformarse y asumirse como docentes de preescolar, y muchas de ellas provienen de sus propios Docentes.

2. dichas actividades educativas y participaciones socioculturales consolidan la constitución, la potenciación, de una identidad docente plena, satisfactoria, de éxito educativo, profesional, laboral, personal, entre otros que, necesariamente orientan actividades educativas de Calidad, de Excelencia, a partir de los indicadores referidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016).
3. existen en Instituciones formadoras de docentes actividades práctico-metodológicas que deforman, malforman, desmotivan, entre otros, la constitución, construcción y/o conformación de la Identidad Docente de un o una profesora en ciernes.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se ofrece el siguiente trabajo, en forma de propuestas teórico-pedagógicas:

- I. Es una necesidad, y requerimiento pedagógico, que académicos de las Universidades de Nivel Superior, en las que se formen docentes, conozcan la conformación de la identidad docente y tengan a mano elementos para desarrollarlos, para atenderlos, a partir de un Curso Propedéutico o algo similar.
- II. Es importante, asimismo, que los alumnos de estas instituciones formadoras de docentes conozcan de antemano los indicadores de la Identidad Docente, en el afán de fomentar la autogestión de la identidad docente, el autoaprendizaje, la autovaloración de éstos, durante y al final de la Licenciatura.
- III. Como una identidad docente se construye desde el inicio de los cursos de formación, se considera muy relevante identificar, tanto por la Institución como por los académicos, las actividades práctico-metodológicas que deforman, malforman, desmotivan, entre otros, la constitución, construcción y/o conformación de la Identidad Docente de un o una profesora en ciernes:

- Contar con una formación Pedagógica afín a la Licenciatura y no estar *perdido* en el tema que imparte.
- No agredir verbalmente o con actitudes a sus alumnos.
- Mostrar interés al impartir la clase, sin hacerla aburrida y larga.
- No faltar al respeto a sus alumnos con palabras groseras.
- Mostrar y demostrar empatía hacia la formación o carencias que muestran sus alumnos, para eso van a la escuela.
- No avergonzar a sus alumnos delante de los demás.
- No amedrentar de forma alguna.
- Abandonar el pensamiento arcaico de que *con mano dura se aprende mejor*, generalmente el resultado es lo contrario.
- No considerar que el alumno *debe sufrir* para formarse.

REFERENCIAS

- Aguirre, J.C., & Jaramillo, L.G. (2012). APORTES DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2),51-74
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa. Claves Teóricas*. Mc. Graw Hil. https://www.academia.edu/27287685/La_Investigaci%C3%B3n_Educativa_Claves_Te%C3%B3ricas_Albert_G.
- Ambriz Martínez. M. (2020). *La Profesionalización Docente Institucional, Vía de Optimación de la Práctica Educativa para el Desarrollo integral de los Alumnos de Preescolar* [Tesis de Licenciatura en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica Nacional de México]. <http://200.23.113.51/pdf/UPN096LEPAMME2020.pdf>
- Beltran Miranda, P. A., Faúndez Catalán, J.L., & Díaz López, S.R. (2014). *Construcción de la Identidad Profesional Docente en el Marco de la Ejecución del Plan de Apoyo Compartido*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Academia Humanismo Cristiano, Santiago]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/1750>
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., & Vilá, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla. [http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20investigacion%20educativa/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIV%20\(1\).pdf](http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Pedagogia/Repositorio%20Introduccion%20a%20la%20investigacion%20educativa/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_EDUCATIV%20(1).pdf).
- Bolaños, L. (2007). ¿Como se Contruyen las Identidades en las Personas? *Revista Ra Ximha*, 3(2), 417-428 <https://www.redalyc.org/pdf/461/46130211.pdf>
- Cobos, P. (1995). *El desarrollo psicomotor y sus alteraciones*. Piramide. [https://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0355.%20El%20desarrollo%20psicomotor%20y%20sus%20alteraciones%20\(Pilar%20Cobos%20%C3%81lvares\).pdf](https://www.untumbes.edu.pe/vcs/biblioteca/document/varioslibros/0355.%20El%20desarrollo%20psicomotor%20y%20sus%20alteraciones%20(Pilar%20Cobos%20%C3%81lvares).pdf).

- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. Morata. <https://www.udocz.com/mx/apuntes/68233/57-libro-psicologia-cultural-michael-cole-1>.
- Galaz, A. (2011). *El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? Estudios Pedagógicos*, 2(37), pp.89-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- Godoy, P & Galarce, G. (2008). *Bicentenario e Identidad*. Tiempnuevo. https://www.voltairenet.org/IMG/pdf/bicentenario_e_identidad_version_final.pdf
- González, N., Zerpa, M.L., Gutierrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Revista Laurus*, 13(23),279-309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>
- Guitar, M.E. (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Revista Fundamentos en Humanidades*, IX. 2(18),7/23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411970001>
- Guitart, M. E. (2011). Una Interpretación de la Psicología Cultural: Aplicaciones Practicas y Principios Teóricos. *Revista Suma Psicológica*,18(2),65-88, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134222985006>
- INEE. (2010). *La Educación Preescolar en México*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion_preescolar.pdf.
- Madueño Serrano, M.L. (2014). *La Contruccion de la Identidad Docente un Analisis desde la Practica del Profesor Universitario*. Puebla. [Tesis de Doctorado, Universidad Iberoamericana de Puebla]. https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1170/III_Ma_Luisa_Madueño.pdf?sequence=2

- MAIPEI. (2010). *Modelo de Atención Integral del Programa de Estancias Infantiles*. México.
<http://sitios1.dif.gob.mx/cenddif/wp-content/uploads/2020/09/35Modelo%20de%20Atencion%20Integral%20del%20Programa%20de%20Estancias%20Infantiles.pdf>.
- Matus, L. (2013). La Construcción de una Identidad Docente ¿Un Desafío para la política Educativa? *Revista EXITUS*,3(1),75-87.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6078515>
- Moreno, P. (2007). *Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional 1978-2007*. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/tags/tag/37-prudenciano-moreno-moreno>.
- Perez, L. (2015). El ajedrez en el desarrollo intelectual de la primera infancia. *Revista Universidad Pedagógica Enrique José Varona*(60),54-60.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=360637746009>.
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de la Psicología*. Labor, S.A.
http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Pizzinato, A. (2010). Psicología cultural. Contribuciones teóricas y fundamentos epistemológicos de las aportaciones. *Revista de Universitas Psychologica*, 9(1),255-261
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=64712156020>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*.
<https://www.rae.es/drae2001/identidad>
- Revilla, J. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Revista Athenea Digital*, (4),54-67.
<http://antalya.uab.es/athenea/num4/revilla.pdf>

- Rodriguez, J. (2005). *La investigación Acción Educativa ¿Que es? ¿Cómo se hace?*. Doxa. http://200.37.102.150/bitstream/123456789/1359/3/2005_Rodriguez_La-Investigacion-accion-Educativa-Origenes-corrientes-y-caracteristicas.pdf.
- Rojas, M. (2004). Identidad y Cultura. *Educere la Revista Venezolana de Educación*, 27(8),489-496 . <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35602707>.
- Sayago, Z.B., Chacón, M.A., y Rojas, M. E. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere la Revista Venezolana de la Educación*, 12(42),551-561. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35614569016.pdf>
- SEP. (2011). *Programa de estudios. Educación Básica*. D.F., Mexico: Secretaría de Educación Pública. https://z33preescolar.files.wordpress.com/2011/12/nuevo_pep_2011_corregido.pdf
- SEP. (2016). *Educación Secretaría de Educación Pública*. México: <http://dgfc.basica.sep.gor.mx/nosotros/mv0>
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar*. D.F., México: Secretaría de Educación Pública. <http://www.planyprogramadeestudio.sep.gob.mx>
- UPN. (2019). *Reglamento General para la Titulación Profesional de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional*. <https://upncelaya.edu.mx/wp-content/uploads/2019/10/Reglamento-para-la-Titulaci%C3%B3n-de-Licenciatura.pdf>
- Vila, A. (2000). Lev. S. Vigotsky: La Psicología Cultural y la Construcción desde la persona desde la Educación. <https://www.researchgate.net/publication/264543332>

ANEXOS

FORMACIÓN DOCENTE. ARTICULACIÓN DE LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA (PRAXIS) DOCENTE EN RELACIÓN AL CONTEXTO EDUCATIVO

El presente cuestionario es parte de una investigación educativa sobre la conformación de su identidad docente, en relación a “Relevancia del contexto sociocultural en la conformación del perfil docente idóneo”.

DATOS GENERALES.

Nombre:	
----------------	--

Edad	Entre 20-30	Entre 30-40	Más de 40

Experiencia como docente	menos de 1 año	entre 1-3 años	entre 3-5 años	más de 5 años

¿En cuántas escuelas ha laborado?	1	2	3	4	5	más de 5
¿En qué nivel educativo						
¿Por qué?						

1.- ¿CONSIDERA QUE DEL DESARROLLO DE SU PRÁCTICA DOCENTE PUEDE OBTENER APRENDIZAJES PARA SU FORMACIÓN PROFESIONAL? (explique, por favor)

2.- ¿CONSIDERA QUE LA (S) INSTITUCIÓN (ES) DONDE DESEMPEÑA (O HA DESEMPEÑADO) SU ACTIVIDAD DOCENTE HA (N) CONTRIBUIDO, ¿O HA (N) PERJUDICADO SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y CONFORMACIÓN DE SU IDENTIDAD DOCENTE? (SI, NO; describa, por favor)

3.- ¿SE CONSIDERA UNA BUENA DOCENTE? (SI, NO; argumente, por favor)

4.- ¿EN RELACIÓN A LA PREGUNTA ANTERIOR, HA CAMBADO SU CONCEPTUACIÓN PROPIA DE “BUENA DOCENTE”, A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE SU PRÁCTICA DOCENTE, ¿EN LOS ÚLTIMOS 3-5 AÑOS? (SI, NO; describa, por favor)

5.- ¿SE ASUME COMO UNA DOCENTE FORMADORA DE ALUMNOS DE PREESCOLAR, o de otro nivel? (SI, NO; argumente, por favor)

6.- ¿PLANEA SUS ACTIVIDADES EDUCATIVAS?, (describa, por favor)

en caso afirmativo, ¿DESARROLLA LA PLANEACIÓN REALIZADA?, ¿O LA MODIFICA? (argumente, por favor)

7.- ¿CÓMO EVALÚA QUE VERDADERAMENTE SUS ALUMNOS APRENDEN? (explique, por favor)

8.- ¿QUÉ PROBLEMAS HA ENFRENTADO EN EL DESARROLLO DE SU PRÁCTICA DOCENTE, Y CÓMO LOS HA RESUELTO, ¿O NO SE RESOLVIERON? (explique, por favor)

9.- ¿HA TENIDO MODELOS QUE HAN CONTRIBUIDO A SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y CONFORMACIÓN DE SU IDENTIDAD DOCENTE? (SI, NO; describa, por favor)

10.- ¿SU PRÁCTICA DOCENTE HA SIDO PARTE PRINCIPAL DE SU ACTIVIDAD LABORAL O HA SIDO UN ASPECTO CONSIDERADO COMPLEMENTARIO DE SUS ACTIVIDADES LABORALES COTIDIANAS? (explique, por favor, sin considerar este lapso temporal de pandemia por COVID-19)

11.- ¿QUÉ LE HIZO ELEGIR/REALIZAR LA ACTIVIDAD DOCENTE? (describa y argumente, por favor)

12.- CUÁNDO TIENE UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA, RECURRE A APOYO DE OTRAS PERSONAS O TRATA DE RESOLVERLA POR SÍ MISMA? (describa y argumente, por favor)

13.- ¿CONSIDERA QUE LA INSTITUCIÓN DONDE SE HA FORMADO PROFESIONALMENTE HA CONTRIBUIDO A SU FORMACIÓN PROFESIONAL Y CONFORMACIÓN DE SU IDENTIDAD (SI, NO; argumente, por favor)

¡MUCHAS GRACIAS POR SU APORTACIÓN!

IDENTIDAD DOCENTE

El presente cuestionario es parte de una investigación educativa sobre la conformación de su identidad docente, en relación a “Dominios fundamentales para un adecuado desempeño docente (SEP, 2015).

DIMENSIÓN 1

Una docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y cómo deben aprender							
Conoce los procesos de desarrollo y de aprendizaje infantiles	ANTES DE LA LICENCIATURA			DESPUÉS DE LA LICENCIATURA			OBSERVACIONES
	SÍ	NO	MOTIVO	SÍ	NO	DESCRIBA	
Domina los propósitos educativos y los contenidos escolares de la Educación Preescolar	ANTES DE LA LICENCIATURA			DESPUÉS DE LA LICENCIATURA			OBSERVACIONES
	SÍ	NO	MOTIVO	SÍ	NO	DESCRIBA	
Explica los referentes pedagógicos y los enfoques didácticos del currículo vigente	ANTES DE LA LICENCIATURA			DESPUÉS DE LA LICENCIATURA			OBSERVACIONES
	SÍ	NO	MOTIVO	SÍ	NO	DESCRIBA	

DIMENSIÓN 2

Una docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica permanente							
Organiza su intervención para el aprendizaje de sus alumnos	ANTES DE LA LICENCIATURA			DESPUÉS DE LA LICENCIATURA			OBSERVACIONES
	SÍ	NO	MOTIVO	SÍ	NO	DESCRIBA	
Desarrolla estrategias didácticas para que sus alumnos aprendan	ANTES DE LA LICENCIATURA			DESPUÉS DE LA LICENCIATURA			OBSERVACIONES
	SÍ	NO	MOTIVO	SÍ	NO	DESCRIBA	
Utiliza la evaluación de los aprendizajes con fines de mejora	ANTES DE LA LICENCIATURA			DESPUÉS DE LA LICENCIATURA			OBSERVACIONES
	SÍ	NO	MOTIVO	SÍ	NO	DESCRIBA	
Construye ambientes favorables para el aprendizaje	ANTES DE LA LICENCIATURA			DESPUÉS DE LA LICENCIATURA			OBSERVACIONES
	SÍ	NO	MOTIVO	SÍ	NO	DESCRIBA	

DIMENSIÓN 3

Una docente que se reconoce como profesional, que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje							
Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica docente como medio para mejorarla	ANTES DE LA LICENCIATURA			DESPUÉS DE LA LICENCIATURA			OBSERVACIONES
	SÍ	NO	MOTIVO	SÍ	NO	DESCRIBA	
Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional	ANTES DE LA LICENCIATURA			DESPUÉS DE LA LICENCIATURA			OBSERVACIONES
	SÍ	NO	MOTIVO	SÍ	NO	DESCRIBA	
Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional	ANTES DE LA LICENCIATURA			DESPUÉS DE LA LICENCIATURA			OBSERVACIONES
	SÍ	NO	MOTIVO	SÍ	NO	DESCRIBA	

DIMENSIÓN 4

Una docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos								
Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función docente	ANTES DE LA LICENCIATURA				DESPUÉS DE LA LICENCIATURA		OBSERVACIONES	
	SÍ	NO	MOTIVO		SÍ	NO		DESCRIBA
Establece un ambiente favorable para la sana convivencia y la inclusión educativa en su práctica docente	ANTES DE LA LICENCIATURA				DESPUÉS DE LA LICENCIATURA		OBSERVACIONES	
	SÍ	NO	MOTIVO		SÍ	NO		DESCRIBA
Considera la integridad y seguridad de los alumnos en el aula de la escuela	ANTES DE LA LICENCIATURA				DESPUÉS DE LA LICENCIATURA		OBSERVACIONES	
	SÍ	NO	MOTIVO		SÍ	NO		DESCRIBA
Demuestra altas expectativas sobre el aprendizaje de todos los alumnos	ANTES DE LA LICENCIATURA				DESPUÉS DE LA LICENCIATURA		OBSERVACIONES	
	SÍ	NO	MOTIVO		SÍ	NO		DESCRIBA

DIMENSIÓN 5

Una docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Realiza acciones en la gestión escolar para contribuir a la calidad de los resultados educativos	ANTES DE LA LICENCIATURA				DESPUÉS DE LA LICENCIATURA			OBSERVACIONES
	SÍ	NO	MOTIVO		SÍ	NO	DESCRIBA	

Propicia la colaboración de los padres de familia y de distintas instituciones para apoyar la tarea educativa de la escuela	ANTES DE LA LICENCIATURA				DESPUÉS DE LA LICENCIATURA			OBSERVACIONES
	SÍ	NO	MOTIVO		SÍ	NO	DESCRIBA	

Considera las características culturales y lingüísticas de la comunidad en el trabajo de la escuela	ANTES DE LA LICENCIATURA				DESPUÉS DE LA LICENCIATURA			OBSERVACIONES
	SÍ	NO	MOTIVO		SÍ	NO	DESCRIBA	

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!