



**INVESTIGACIÓN DOCENTE: UNA ALTERNATIVA PARA INNOVAR LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN EL SECTOR 18
DEL MUNICIPIO DE JUÁREZ, NUEVO LEÓN**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN DESARROLLO EDUCATIVO CON
ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE PROFESORES**

PRESENTA

MYRNA DEL ROSARIO TAMEZ TAMEZ

DIRECTORA DE TESIS

DRA. JULIETA TAMAYO GARZA

*Doctorado Regional en Desarrollo Educativo
con Énfasis en Formación de Profesores*

Estados que integran la Región:

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas

DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., 18 de febrero de 2022.

**C. MTRA.
MYRNA DEL ROSARIO TAMEZ TAMEZ
PRESENTE. -**

En mi calidad de Coordinador Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado el **Trabajo de Tesis** titulado: ***Investigación docente: una alternativa para innovar las prácticas pedagógicas de educación preescolar en el Sector 18 del municipio de Juárez, Nuevo León***, encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar los 9 ejemplares y 4 Cd's, requeridos como parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE



DR. LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN
Coordinador Regional del Doctorado



Vo. Bo.



JOSÉ JAVIER MARTÍNEZ RAMOS
Director de la Unidad

Agradecimientos

Mención especial merece mi directora de tesis Dra. Julieta Tamayo Garza, por guiarme en el complejo camino de la construcción del conocimiento, porque en ese elevado nivel de exigencia me obligó a descubrir nuevos significados a través de la investigación y a dirigir una mirada más crítica a la realidad escolar desde una perspectiva más amplia determinada por distintas dimensiones.

Gracias infinitas a quienes en ese gesto de generosidad que les distingue compartieron su vasto saber: Dra. Petra Eufracia González Rivera (Pety) y Dr. Jaime Rogelio Calderón López Velarde.

Mi agradecimiento profundo a las/os lectores: Dr. Roberto Isidro Pulido Ochoa, Dra. Esmeralda Jiménez Fuentes, Dra. Nancy Bernardina Moya González, Dr. Leonel Cantú Leal; al aceptar la invitación cedieron parte de su valioso tiempo para la revisión de este trabajo de investigación.

Un merecido reconocimiento a Supervisoras, Directoras, ATP, Docentes y Secretarías del Sector 18 de Educación Preescolar, su anuencia hizo factible el emprendimiento de una travesía que representaba el anhelo de construir e implementar un proyecto en colectivo encaminado a modificar las prácticas pedagógicas por unas más creativas e innovadoras. Asumir el desafío implicó provocar habilidades como la búsqueda de información, indagación, análisis, reflexión, diálogo, colaboración, creatividad, toma de decisiones, asimismo, dedicación de tiempo extraescolar y compromiso, condiciones esenciales para alcanzar lo propuesto.

Dedicatoria

A mis padres, Petrita Tamez Flores y Roberto Tamez Tamez 
a quienes además de la vida les debo su ejemplo: disciplina, constancia, obsesión y
responsabilidad. Están siempre presentes en mi pensamiento.

A mi familia, en particular a mi esposo Dr. Onésimo Zavala Pérez (por su
paciencia), a mis hijas Ana Karenina y Nathalie Alexandra, mis nietas Roberta y
Constanza, mi hermana Miriam Grisel -quien me apoyó en momentos de angustia-.

Por el tiempo robado, aunque les ha resultado difícil entenderlo saben que mi
labor como docente y preparación académica han sido siempre una pasión.

Resumen

La transformación de las prácticas pedagógicas exige concientización de las/os docentes con distintas funciones en relación con las limitantes estructurales generadas por el sistema, intentar rebasarlas mediante la acción innovadora representa un desafío que será posible lograr en la medida en que las/os docentes se impliquen en las alternativas institucionales de formación e incidan con su participación en el cuestionamiento y construcción de saberes (Cochran-Smith y Lytle, 2010; Darling-Hammond, 2001; Giroux, 1997; Vaillant, 2016). La esperanza de sustituir el desempeño técnico operativo de distintos gestores/as educativos por la viabilidad de un rol más autónomo desde lo intelectual, dio origen a esta investigación y suscitó un proyecto que a través de la investigación-acción e intervención instó a supervisoras, directoras y docentes del sector 18 del nivel preescolar al desarrollo de habilidades básicas de investigación docente (indagación, búsqueda de información, reflexión, lectura, escritura, diálogo) situadas en las necesidades de las propias prácticas mediante la innovación pedagógica (colaboración, creatividad, diseño de acciones, toma de decisiones, autonomía, aprendizaje profesional) en un plano democrático de relaciones horizontales. Configuró un proceso sistematizado de puertas abiertas al conocimiento y permitió confirmar, a pesar de las limitaciones en tiempo y autonomía, que la investigación-acción hizo viable el rol intelectual de las personas implicadas en la tarea educativa -sin distinción de estatus o jerarquía-. No obstante, derribar el inmovilismo interiorizado inconscientemente plasmado en formas tradicionales de desempeño en distintas funciones docentes entraña el esfuerzo sostenido de todas/os.

Palabras clave: investigación-acción, investigación docente, innovación pedagógica.

Índice General

Agradecimientos.....	iv
Dedicatoria.....	v
Resumen.....	vi
Índice General.....	vii
Índice de Tablas.....	xii
Índice de Figuras.....	xiii
Introducción	1
CAPÍTULO 1.	
Investigación docente: ¿una alternativa para innovar las prácticas pedagógicas de educación preescolar?	9
1.1. Circunstancias de la investigación docente y la innovación de la práctica pedagógica en preescolar.....	10
1.1.1. La investigación docente para la innovación de la práctica pedagógica....	14
1.2. Contexto de la realidad en el Sector 18 de educación preescolar ¿Existe investigación docente para la innovación de la práctica pedagógica?	31
1.3. La distancia entre la investigación docente y la innovación de la práctica pedagógica en las aulas del Sector 18 de preescolar en Juárez, N.L.	42
1.4. Pregunta de investigación.....	49
1.5. Objetivos.....	49
1.5.1. Objetivo general.....	49
1.5.2. Objetivos particulares.....	49
1.6. Supuestos o premisas.....	50

1.7. Implicaciones de la investigación docente en la innovación de las prácticas pedagógicas en preescolar	51
CAPÍTULO 2.	
Fundamentos teóricos.....	60
2.1. El sistema educativo subordinado a un sistema económico, político y social ..	62
2.1.1. Sistema educativo mexicano, un breve asomo a su historia y complejidad.	66
2.1.2. Políticas educativas: relaciones de poder y saber en los cambios.....	70
2.1.3. Estructura y organización del sistema educativo en México.	74
2.1.4. Expansión y legitimidad de la educación preescolar en México.	77
2.1.4.1. <i>La educación preescolar ¿para qué?</i>	80
2.1.5. Estructura orgánica de la Educación Preescolar.	84
2.1.6. Marco normativo de los perfiles de docentes, directivos y supervisores...	87
2.1.7. Más allá de la definición de perfiles y funciones establecidas institucionalmente.....	92
2.1.8. Administración y gestión educativa.....	94
2.1.9. Autonomía: el debate entre una responsabilidad institucional y personal....	100
2.1.10. Habilidades directivas, condición esencial para una gestión eficaz.....	105
2.2. Condiciones que enfrentan las/os docentes en los escenarios educativos...	109
2.2.1. El papel del/la docente en el sistema educativo mexicano.	113
2.2.2. Formación continua y desarrollo profesional docente.	118
2.2.2.1. <i>Formación docente continua formal y no formal</i>	122

2.2.3.	¿Qué se entiende por desarrollo profesional docente?.....	126
2.3.	Distinción entre investigación educativa e investigación docente	132
2.3.1.	¿Qué se entiende por investigación docente?	134
2.3.2.	Aportes que sustentan la idea del/la docente como investigador/a.	136
2.3.3.	Desarrollo de habilidades para la investigación docente.	147
2.4.	Innovación de la práctica pedagógica	158
2.4.1.	¿Qué se entiende por innovación?.....	161
2.4.2.	Innovación educativa e innovación docente ¿Cuál es la diferencia?	170
2.4.3.	Rasgos de la innovación educativa.	172
2.4.4.	Innovación y creatividad ¿constituyen un mismo proceso?.....	174
2.5.	El vínculo entre investigación docente e innovación de la práctica pedagógica en preescolar	176
CAPÍTULO 3.		
	Diseño metodológico	184
3.1	Desarrollo del espíritu científico.....	185
3.2.	La posición cualitativa/ cuantitativa.....	190
3.3.	Características metodológicas.....	200
3.4.	¿Por qué apoyarse en la metodología de investigación-acción?	202
3.5.	Investigación-acción e intervención.....	206
3.6.	Limitantes o inconvenientes de la investigación – acción	207
3.7.	Categorías de análisis previas	208
3.8.	Contextualización.....	210
3.9.	Participantes	212

3.10. Fases del plan de acción	213
3.11. Plan de intervención.....	223
3.12. Técnicas para la obtención de la información.....	229
CAPÍTULO 4.	
Análisis y discusión de resultados: el proyecto de intervención para el desarrollo de investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas	
	244
4.1. El camino de entrada al análisis del desarrollo de habilidades de investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas.....	245
4.1.1. Desarrollo de investigación docente.....	250
4.1.1.1. <i>Habilidades de investigación docente inducidas en las supervisoras durante el diseño de talleres.</i>	253
4.1.2. Innovación de las prácticas de las supervisoras a través del desarrollo de habilidades de investigación en el diseño de talleres.....	262
4.2. Rediseño e implementación de talleres: un proceso generador de habilidades de investigación docente e innovación pedagógica con directoras.....	269
4.2.1. Desarrollo de habilidades de investigación docente a través del rediseño de talleres con directivos.....	272
4.2.2. La innovación pedagógica suscitada en el rediseño de talleres por las directoras.....	279
4.2.3. Habilidades básicas de investigación desplegadas por las directoras al guiar la implementación de talleres con docentes.....	282
4.2.3.1. <i>La indagación.</i>	284
4.2.3.2. <i>La reflexión.</i>	286

4.2.3.3.	<i>Lectura y escritura</i>	289
4.2.3.4.	<i>Diálogo</i>	293
4.2.4.	Categorías de innovación en el desarrollo de habilidades de investigación durante la implementación de talleres con directoras.....	294
4.2.5.	De elementos sensibles a categorías emergentes.....	300
4.3.	El desarrollo de habilidades de investigación docente e innovación de la práctica pedagógica	304
4.3.1.	Habilidades de investigación provocadas en docentes mediante el diseño e implementación de situaciones didácticas o proyectos.....	305
4.3.2.	Irrumpir los hábitos docentes: innovación de prácticas pedagógicas.....	313
4.4.	Condiciones que limitan u obstaculizan la investigación docente y la innovación de las prácticas pedagógicas	317
4.5.	Hallazgos de relaciones y significados en el análisis de las habilidades de investigación docente e innovación pedagógica desarrolladas por supervisoras, directoras y docentes	319
4.6.	Resultados de otras estrategias concertadas en la innovación de las prácticas pedagógicas	326
	Conclusiones	331
	Referencias	369
	Anexos.....	409

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Entrevistas realizadas a educadoras de reciente ingreso al nivel de preescolar (modalidad general) en la Secretaría de Educación Pública.	45
Tabla 2 Principales Categorías y Subcategorías determinadas a partir del marco teórico conceptual.	209
Tabla 3 Grupos de personas que participaron en la investigación.	212
Tabla 4 Guion de entrevista realizada a educadoras de reciente ingreso al servicio. ..	233
Tabla 5 Análisis cualitativo de entrevistas realizadas a docentes de reciente ingreso. .	234
Tabla 6 Guion de preguntas centrales en grupos focales y plenaria.	238
Tabla 7 Fases de la investigación, acciones, técnicas e instrumentos para la obtención de información.	242

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Valoración de indicadores de la planificación didáctica en visitas.....	36
Figura 2	Indicadores del elemento ambiente propicio para el aprendizaje.....	37
Figura 3	Indicadores del proceso enseñanza-aprendizaje	38
Figura 4	Indicadores asociados a responsabilidades profesionales.....	39
Figura 5	Estructura de funciones en el nivel de preescolar sistema federalizado con fundamento en SEP (2011).	85
Figura 6	Componentes de la gestión educativa. Fuente: Adaptado de Sánchez (2013), con fundamento en SEP, 2009.	97
Figura 7	Habilidades directivas esenciales. Fuente: Adaptada de Aburto y Bonales, 2011; con fundamento en Whetten y Cameron (2005, p.18).	108
Figura 8	Innovación institucional, educativa, docente y pedagógica. Fuente: elaboración propia, 2021; adaptada de Mestanza, Espinoza y Arriaga (2011, p. 11)....	171
Figura 9	Fases del plan de acción.	213
Figura 10	Proceso implicado en el desarrollo de habilidades de investigación docente e innovación pedagógica.	220
Figura 11	Familia de códigos con relación a la investigación docente o pedagógica....	235
Figura 12	Trayecto de análisis y discusión de resultados	249
Figura 13	Participación de gestoras/es educativos y docentes en diversas etapas de un proyecto de intervención.....	324
Figura 14	Imágenes de acciones e insumos generados a través del plan de intervención	325

Introducción

La magnitud de los cambios sociales producidos en el nuevo siglo no ha sido asistida en la misma medida por los cambios políticos y administrativos pertinentes. En el ámbito de la educación, estos cambios acentuados han influido significativamente en los sistemas educativos al originar problemas que no han logrado resolverse. La confusión e incertidumbre ante las nuevas exigencias de los avances, la falta de preparación para enfrentar los nuevos desafíos y el afán de mantener las prácticas habituales ha conducido a las/os docentes a continuar con el desempeño de su labor educativa en medio de una crítica de la sociedad que les responsabiliza de las anomalías del sistema educativo (Esteve, 2003; citado en Marcelo, 2011).

Lo cierto es, que esta realidad empañada impide acceder al trasfondo histórico del hecho educativo en el que han prevalecido políticas educativas definidas con base en posturas ideológicas propugnadas por grupos políticos, empresariales e intelectuales que detentan el poder. Dichas políticas determinan los fines de la educación plasmados en currículos que son instrumentados en las escuelas, delimitan perfiles de desempeño de las/os docentes con distintas funciones paralelos a estos fines y por lo general su concreción u operacionalización ocurre a través de acciones de formación (cursos y talleres). Resulta innegable el hecho de que las políticas educativas se han inclinado hacia la estandarización de la educación y esa tendencia ha evadido tanto las desigualdades económicas, sociales y culturales, como la centralidad del docente en la construcción del conocimiento y el derecho de aprender en libertad (Darling-Hammond, 2001; Ornelas, Navarro, Navarrete, 2018).

Las alternativas de solución destinadas a superar la desigualdad en materia de resultados de aprendizaje han concedido escasa confianza a la capacidad y participación responsable de las/os docentes. Condición que ha implicado la revisión y modificación de las políticas de formación docente, pues, aunque las iniciativas de desarrollo profesional han cambiado de nombres (formación permanente o desarrollo personal), han fracasado al conservar su postura con respecto a las/os docentes como receptores/as sumisas/os de conocimientos. Este enfoque tecnocrático de la formación ha negado la posibilidad de desarrollar en profesoras/es un pensamiento crítico y un desarrollo más intelectual que les permita intervenir en los procesos de su propia formación. Por tal motivo, ha surgido la necesidad de repensar los esquemas de desarrollo profesional docente con el propósito de que haya correspondencia entre éstos y las necesidades de profesores/as y escuelas.

El nuevo enfoque del desarrollo profesional se caracteriza por una condición constructivista alejada de la finalidad meramente transmisora, al entender que la transformación de las prácticas pedagógicas será posible en la medida en que las/os docentes se impliquen en las alternativas institucionales de formación e incidan con su participación en la construcción de saberes. Esta propuesta de formación para el ejercicio profesional se centra en la necesidad de su significado o sentido tanto para docentes de reciente ingreso, como de mayor antigüedad en el servicio, al considerar el planteamiento de oportunidades variadas de aprendizaje profesional, de iniciativas de desarrollo profesional que promueven el diálogo, la indagación y una mayor reflexión en colectivo (Cochran-Smith y Lytle, 2010; Darling-Hammond, 2001; Lieberman y Wood, 2010; Vaillant, 2016).

Las alternativas de desarrollo profesional más actuales coinciden en proponer estrategias de colaboración docente en comunidades que aprenden en torno a conceptos y temas de interés común enfocadas en la mejora de las prácticas, al compartir experiencias, saberes previos, indagación (cuestionamiento de la propia práctica), reflexión, análisis, diálogo y autocritica constructiva. En virtud de ello, han emergido posturas que dirigen la mirada al/la docente como investigador/a de su propia práctica al sistematizar las habilidades antes descritas, de fortalecer la capacidad de construir un conocimiento práctico argumentado en el saber teórico al ser llevado a la práctica y descubrir su coyuntura con la innovación pedagógica.

De acuerdo con Contreras (2001); Gimeno Sacristán y Pérez (2013); Giroux, (1997); las/os profesores han de conquistar el reconocimiento de la sociedad, cuando al interior reconozcan sus propias debilidades pedagógicas y desentrañen mediante la reflexión no sólo la realidad de sus actos en el aula, sino el conocimiento de una realidad más compleja compuesta por diversas dimensiones (económicas, políticas y sociales) que filtran sus intereses a través de los sistemas educativos, las escuelas y las aulas; siendo conscientes de estos contextos que condicionan las prácticas pedagógicas es factible fortalecer un desempeño docente más intelectual, no sólo como técnicos, respaldado tanto en pensamientos, como lenguajes, que van más allá de la sola intuición o del sentido práctico y de esta manera tomar decisiones en colectivo basadas en la comprensión de las problemáticas, asimismo, en su solución, con la intención de incidir en la transformación de las prácticas pedagógicas.

En virtud de las circunstancias antes descritas, surgió este trabajo de investigación orientado a identificar las condiciones de las prácticas pedagógicas de docentes en

educación preescolar del sector 18 con sede en Juárez, N.L., con la intención de proponer una estrategia innovadora desde el enfoque de formación y desarrollo profesional situado en las exigencias actuales, esencialmente en correspondencia con necesidades e intereses de las/os docentes. Irrumpió entonces el siguiente planteamiento: ¿Cuáles son las circunstancias actuales de la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas en el Sector 18 de educación preescolar y cómo intervenir a partir de un proyecto para provocarlas en las/os docentes con distintas funciones? Esto con la finalidad de que al mejorar o transformar las prácticas respondan a la realidad social actual de cambios y avances acelerados.

La viabilidad de desarrollar investigación con docentes que desempeñan distintas funciones (supervisión, dirección y docencia frente a grupo) enfrentándolas/os a la exigencia de desplegar diversas habilidades como: búsqueda de información, lectura, análisis, reflexión, diálogo, trabajo en equipo, colaboración, toma decisiones, además de creatividad; despertó el anhelo de abrir ventanas a nuevos horizontes y representó la construcción de un proceso que se describe a través de los capítulos que conforman este trabajo de investigación.

En el capítulo 1, se plantean las circunstancias por las que ha atravesado la investigación docente y la innovación pedagógica (antecedentes o estado de la cuestión de estudio), el contexto donde se desarrolló este trabajo, la distancia entre la realidad observada y la teoría con relación a los constructos principales: la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas (planteamiento del problema), la pregunta, el objetivo general y objetivos particulares, supuestos o premisas, así como las implicaciones

de la investigación docente en la innovación de las prácticas pedagógicas en preescolar (justificación).

El capítulo 2, de fundamentos teóricos, consta de dos apartados que respaldan esta investigación pues la comprensión del problema entraña la exigencia de una visión amplia, el primer gran apartado (2.1 al 2.10) hace referencia a un marco histórico social y normativo del sistema educativo mexicano, con ciertas especificaciones concernientes al nivel de preescolar. En tanto, el segundo apartado (2.2 al 2.5) que alude al marco teórico conceptual, constituye una aproximación basada en diversos enfoques teóricos a los conceptos fundamentales relacionados con los constructos que guían esta indagación.

En el primer apartado se describe la subordinación del sistema educativo a un sistema más extenso encubierto por factores e intereses económicos, políticos y sociales; obliga al mismo tiempo a sumergirse, de manera breve, a la historia y complejidad del sistema educativo mexicano, a las políticas educativas y su relación con el poder. Resulta relevante en este trabajo detallar la estructura del sistema educativo mexicano que define la organización por niveles educativos, así como divisiones del trabajo al asignar diferentes funciones docentes, en particular se abordan antecedentes de la expansión y legitimidad de la educación preescolar; su estructura orgánica, así como el marco normativo que define los perfiles de desempeño; emerge asimismo, el interés de cuestionarse qué sucede más allá de los perfiles y funciones institucionales pues en el funcionamiento orgánico la administración y la gestión educativa juegan un papel importante. Conviene aquí recuperar el significado de la autonomía en continuo debate entre lo establecido institucionalmente y las necesidades del personal docente. Asimismo,

la gestión de habilidades directivas, su relevancia en el liderazgo pedagógico para propiciar el trabajo en equipo, la colaboración, la toma de decisiones e innovación.

El segundo apartado de este capítulo, referente a la aproximación teórica conceptual relativa al objeto de investigación (investigación docente e innovación pedagógica) constriñe el análisis previo de estudios que abordan las condiciones afrontadas por las/os profesoras/es en el escenario educativo: su rol en el sistema; las características de la formación docente (formal- no formal) y el desarrollo profesional docente desde una alternativa más actual de formación que plantea la capacidad de profesoras/es para propiciar el conocimiento pedagógico a través de la investigación, los aportes teóricos en torno a esta idea (investigación docente) que figura como opción de desarrollo profesional coinciden en la disposición de ciertas habilidades básicas indispensables. Este tipo de formación representa una vía de transformación o mejora de las prácticas pedagógicas al generar innovaciones duraderas; surge por lo tanto, la necesaria distinción entre innovación educativa e innovación docente, además de sus rasgos, las particularidades que permiten contrastar la innovación y la creatividad. Derivado de lo anterior, se manifestó el imperativo de descubrir el vínculo entre la investigación docente y la innovación de las prácticas pedagógicas.

En el capítulo 3, se describe el diseño metodológico que orientó la investigación, se analiza la postura paradigmática cuantitativa - cualitativa al considerar relevante la evolución de la discusión y la posición actual al respecto. La comprensión de la naturaleza propia de cada paradigma permitió argumentar la elección de métodos cualitativos por responder al carácter complejo de la tarea educativa, así como atributos que permitieran la participación de docentes con distintas funciones. Se exponen los motivos por los cuales

se optó por la investigación -acción y la intervención, la relación que guardan ambas al respaldar una propuesta sistematizada de acciones tendientes a mejorar la situación identificada en las prácticas pedagógicas; se reconocen no sólo las ventajas, también las limitantes e inconvenientes de la propuesta metodológica. La descripción breve de las categorías de análisis previas, el contexto donde se realizó la investigación y las personas que participaron. Asimismo, las fases de la investigación, el plan de intervención, conjuntamente la descripción de las técnicas e instrumentos que facilitaron la obtención de la información.

El capítulo 4 de análisis y discusión de resultados, muestra el trayecto implicado en el proceso de exploración de fragmentos que brindaron información acerca del pensamiento, saberes, experiencias y perspectivas de las propias participantes que al contrastarse con el sustento teórico permitieron construir significados acerca de lo investigado. El análisis de las categorías establecidas *a priori*, el descubrimiento de otras que emergieron en el momento de la investigación en cada una de las fases de la intervención e implicación de cada grupo de personas involucradas en distintas acciones, develaron relaciones y significados entre las propias categorías de la investigación mediante la triangulación de la información obtenida a través de distintos medios (entrevistas, observación, grupos focales y relatos). Igualmente importante, fue la identificación de condiciones que limitaron este trabajo y obstaculizan generalmente el desarrollo de la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas.

En el último apartado referente a las conclusiones, se comparten reflexiones finales que revelan los resultados de la contrastación entre las aportaciones teóricas y los hallazgos empíricos plasmados en el descubrimiento de significados. La información

manifestada por quienes intervinieron en esta investigación y formaron parte de la realidad estudiada hicieron factible lo anterior. Se exponen los alcances y limitaciones de los objetivos particulares determinados en esta investigación a partir del objetivo general, lo cual instó a develar la relación existente entre ciertos ámbitos o condiciones estructurales que inciden de manera determinante en el desempeño o actuación docente, en las escuelas y por ende en los constructos que guiaron este trabajo: la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas. El acercamiento al objeto de estudio en esta investigación admitió la confirmación de algunas reflexiones significativas: involucrar a docentes con distintas funciones en un proyecto de intervención que las/os enfrentó al desarrollo de habilidades de investigación concertadas en formas innovadoras de colaboración representó una alternativa de desarrollo profesional viable, resultado de un proceso sistemático de planificación, acción, observación, reflexión y valoración continua. El proyecto influyó en la innovación de las prácticas pedagógicas de supervisoras, directivos y docentes al provocar un alejamiento del pensamiento tradicional de su labor circunscrito al cumplimiento de un programa establecido por el sistema educativo y acercarse a un pensamiento más crítico. Instó al ejercicio de un liderazgo pedagógico que obligó a romper con el desempeño burocrático de las funciones de gestión y docencia, esencialmente entrañó una actuación más comprometida desde lo intelectual.

No obstante, la consolidación de este proceso como hábito requiere tiempo, voluntad, pasión, implica un esfuerzo sostenido y continuado de todas/os. La transformación exige concientización de las limitantes que impone el sistema, el desafío: rebasarlas con propuestas de mejora diseñadas en colectivo debidamente sustentadas a fin de resarcir las necesidades pedagógicas identificadas.

CAPÍTULO 1.

Investigación docente: ¿una alternativa para innovar las prácticas pedagógicas de educación preescolar?

“Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.”

(Freire, 2004, p. 14).

Las funciones y retos que enfrenta el/la docente en el siglo XXI hacen alusión a la profesionalidad, a la dignificación de la labor, además de una necesaria autonomía y flexibilidad curricular para crear, diseñar e innovar la acción pedagógica en las aulas (Contreras, 2001; Chirino y Parra, 1999). Se trata de una función docente que ha de ocurrir no sólo como una mera transmisión mecanicista de contenidos, sino como una práctica pedagógica pensada en un escenario donde confluyen significados culturales, políticos y sociales (Kemmis, 1996; citado en Herrera-González, 2010). De acuerdo con Gimeno y Pérez (2013), entender de esta manera la práctica pedagógica entraña un proceso de reflexión y análisis sistemático que deviene en un ejercicio docente investigador de la propia práctica y de la realidad escolar donde ésta se realiza. La exigencia de este rol del docente investigador capaz de incidir en la innovación de la práctica pedagógica remite necesariamente a la revisión de las circunstancias actuales que lo posibilitan u obstaculizan.

1.1. Circunstancias de la investigación docente y la innovación de la práctica pedagógica en preescolar

El/la docente acostumbrado/a a continuas reformas educativas impuestas por el sistema educativo y ajeno a ellas porque no ha participado en su construcción, se ha vuelto un tanto indiferente al sentirse subyugado/a a la prescripción de un currículo cuyo enfoque no termina de dominar, por lo que acaba cumpliendo con un quehacer docente basado en la experiencia y la transmisión de conocimientos. Tal como afirman Gimeno y Pérez (2013):

La fuerza del ambiente, la inercia de los comportamientos de los grupos de docentes y estudiantes y de la propia institución, la presión de las expectativas

sociales y familiares, van minando los intereses, las creencias y las actitudes de los docentes novatos, acomodándolos, sin debate ni deliberación reflexiva, a los ritmos habituales del conjunto social que forma la escuela (p. 412).

La urgencia de modificar estas circunstancias de la realidad escolar surge de la contrastación inevitable cuando se dirige la mirada a los cambios que acontecen en el mundo actual y la ineludible transformación social derivada de los avances científicos y tecnológicos, en los que tanto la investigación como la innovación han participado de manera crucial. Esto compromete a la vez a una lectura de la realidad social que prevalece con relación al conocimiento, la ciencia, la tecnología y la innovación, pues dichos avances también han producido brechas que se manifiestan en un desarrollo desigual entre países, regiones e individuos de los distintos continentes (Mejía y Manjarrés, 2011).

Tales condiciones de desigualdad ocurren como consecuencia de la posibilidad o imposibilidad con respecto al acceso a la tecnología y la posesión de estos bienes materiales, de manera tal, que las desigualdades actuales tienen su origen en un sistema global causante de una nueva marginalidad, a partir de esta realidad se habla de infrapobreza, de exclusión o desigualdad, cuando se alude a una realidad social fragmentada que da lugar a grupos humanos vulnerables con desventaja en distintos ámbitos (Manjarrés y Mejía, 2012). Este desarrollo desigual, asimismo, se hace presente en el campo educativo y por ende mantiene alejadas las prácticas pedagógicas de los cambios o transformaciones que se suscitan en el mundo actual. De allí que, en algunos países de América Latina, entre ellos México, preocupados por responder a las exigencias de un mundo globalizado han emprendido políticas educativas encaminadas a acercar a

sus ciudadanos/as a las tecnologías de la información y la comunicación desde la educación básica y convencidos de que constituyen una herramienta que permite mejorar los aprendizajes en las aulas se han focalizado en la dotación de equipos tecnológicos principalmente a primarias y secundarias.

Los recursos destinados en distintos periodos de gobierno han sido bastante significativos, no obstante, Azamar (2016) asevera que dichas estrategias de educación tecnológica concebidas como innovación han carecido de una conexión con las condiciones reales de la población en general y las particularidades de la tecnología con la que se cuenta; esto, además de ignorar las necesidades básicas de alumnos/as y docentes (carencia de recursos tecnológicos actualizados con fines pedagógicos en la mayoría de las escuelas públicas desde el nivel de preescolar y falta de capacitación de las/os docentes para el uso de este tipo de dispositivos), sin embargo, no debe representar un obstáculo para lograr resultados significativos en los aprendizajes de alumnas y alumnos porque la innovación no siempre ha de asociarse al uso de la tecnología. De acuerdo con el sentido que se dé a la innovación puede hacer referencia a distintos significados y tomar diferentes rumbos. Por ejemplo: "En los últimos años, las demandas por innovación han adquirido un sentido diferente, en el marco de los nuevos desafíos que enfrenta la educación ante los cambios en la organización del trabajo, en la vida política y en la cultura" (Tedesco, 1997, p. 65; citado en OEI-IDIE, 2008, p. 19).

Concebida en un sentido más amplio, la innovación no siempre ha de aspirar al mejoramiento por la vía de la modernización asociada a la tecnología, sino como una alternativa pedagógica que anhele mejorar a nivel micro (aula) y meso (escuela) tomando en cuenta las condiciones y necesidades de acuerdo con el contexto escolar (OEI - IDIE,

2008). Aquí el asunto radica en ¿cómo lograrlo? ¿qué hacer? ¿cómo romper con la inercia de las prácticas pedagógicas en las aulas del nivel preescolar a pesar de las dificultades e insuficiencia de recursos? Lo importante es no perder de vista que desde la educación preescolar existen cuestiones más esenciales, tales como: acercar a niñas y niños a la construcción del conocimiento mediante el cuestionamiento (método de la pregunta) constante, aprovechando su capacidad de asombro y curiosidad natural, favoreciendo el razonamiento, el diálogo y la reflexión (Lipman y Gazard, 2001). Y lo más importante, instrumentar formas más sociales y colaborativas para construir el conocimiento.

Propiciar la solución de problemas y esforzarse por promover la indagación e investigación como estrategia metodológica innovadora en las aulas de preescolar implica educadoras/es dispuestos/as a reconstruir su tarea pedagógica, dejando atrás la simple tarea de transmisores de contenidos de un currículo para convertirse en actores críticos y reflexivos, en docentes investigadores/as capaces no sólo de reflexionar acerca de la propia práctica, sino de generar prácticas pedagógicas innovadoras y en consecuencia la producción de saber pedagógico (Mejía y Manjarrés, 2011). Por ello, Herrera-González (2010) asegura: no basta con formar docentes en el dominio de herramientas y técnicas de investigación. “Lo que debe fortalecerse y lo que debe formarse -cuando de formar docentes investigadores se trata- es la actitud crítica (científica) que toma la práctica pedagógica como objeto de estudio” (p. 62). Esto permite concebir la docencia como una actividad profesional que se establece a partir de unas prácticas y unos discursos que le otorgan legalidad. Es decir, la investigación que podría realizarse en el ejercicio de la docencia posee una validez significativa puesto que se realiza por un sujeto cognoscente de (y en) la práctica. Por lo anterior, es posible considerar la propuesta de Herrera-

González (2010) acerca del/la docente como investigador enfocado en la comprensión de la práctica con el propósito de mejorarla y transformarla, quien además afirma: resulta más aceptable sostener que los/as profesoras/es “deben indagar científicamente, esto es, críticamente, su práctica pedagógica antes que convertirse en “científicos” que emulan el trabajo de aquellos investigadores, que desde las ciencias de la educación (sociología, antropología, lingüística) abordan los fenómenos educativos.” (p. 62).

Por tal motivo, es de suma relevancia revisar algunas contribuciones que respaldan la importancia del rol de las/os docentes como investigadores, los efectos que la investigación realizada por los/as docentes tiene en ellos mismos, así como la viabilidad y obstáculos que han emergido en la práctica. En los estudios encontrados es posible advertir distintos papeles que los/as docentes han desempeñado como coinvestigadores, como sujetos de investigación o como colaboradores. Por lo cual, no resulta ingenuo admitir la posibilidad de la investigación emprendida por un/a docente para innovar su labor pedagógica.

1.1.1. La investigación docente para la innovación de la práctica pedagógica.

La investigación y la innovación realizadas por maestros, así como, la necesidad de generar conocimiento educativo en el pensamiento de las y los profesores, data de hace más de un siglo en occidente. A finales del siglo XIX en los Estados Unidos de Norteamérica, Dewey dio origen a la escuela experimental en la que los maestros sometían a prueba los principios para una educación en la democracia (Rodríguez y Castañeda, 2001). Dewey (1904) propuso que los/as profesores/as aprendieran a actuar con sus propias ideas e inteligencia, a reflexionar acerca de sus prácticas. Defendió la

idea de los docentes no solo como consumidores de conocimiento sino creadores de este. La noción de Dewey (1904) referente al docente que aprende anticipa el concepto de los/as docentes como practicantes reflexivos y es desarrollado posteriormente por Schön (1983,1987) “quien sostiene la idea de que la práctica profesional es un proceso intelectual que consiste en plantear y explorar problemas identificados por los mismos profesores” (Dewey, 1904; Schön, 1983, 1987; citados en Latorre, 1992, p. 275).

En tanto, en el Reino Unido Stenhouse desarrolló un trabajo entre 1960 y 1970, él consideraba que “la investigación docente requiere de una posición autocrítica y de la determinación de cada profesor a fin de poner a disposición su trabajo para el escrutinio de los demás”, esto ratificaba la necesidad de “formar una comunidad profesional de práctica”. Stenhouse proponía el desarrollo de un vocabulario de conceptos además de un marco teórico compartido por los individuos que conformaban esta comunidad, a la vez que planteaba la posibilidad de compendiar los estudios de caso de docentes como generadores de conocimiento pedagógico, estas condiciones eran factibles de lograr a través de una investigación colaborativa de apoyo mutuo en la cual los/as docentes pudiesen trabajar junto a investigadores/as de tiempo completo (Stenhouse, 1975, pp. 157, 159; citado en Elliot, 2015, p. 30). Elliott (2010) partidario de las ideas de Stenhouse, amplió los primeros estudios e investigaciones a través de otros estudios referentes a las modalidades de investigación relacionadas con acciones de los investigadores reunidos con los profesores en la escuela, Elliot denominó esa idea investigación-acción.

Zeichner y Diniz-Pereira (2006) refuerzan la idea del potencial de la investigación - acción para rebasar los límites del aula y contribuir en los cambios de las condiciones estructurales de la institución y del sistema. Lo cual no implica que las/os docentes deban

abandonar el aula para vincular sus investigaciones con la lucha por la igualdad educativa y la justicia social. Lo que se requiere es una postura crítica capaz de reconocer y cuestionar las condiciones determinadas por el sistema, a fin de promover mediante la investigación-acción cambios institucionales y no sólo en el aula. Por tal motivo, es imprescindible subrayar que la idea de “crítico” (Zeichner y Diniz-Pereira, 2006, p. 146) no se encuentra alejada (en un nivel macro), puede estar situada en la realidad de aula, en el mundo escolar (a nivel micro) de los profesionales considerados técnicos. De acuerdo con Zeichner (1993) la noción del maestro/a como profesional reflexivo acepta que las prácticas de los/as buenos/as docentes atesoran un caudal de experiencias y habilidades.

Desde este enfoque se representa al maestro/a como el/la responsable del proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente como resultado de la reflexión sobre la propia experiencia. El desarrollo de esta habilidad del/la docente para analizar el ejercicio de su práctica pedagógica y mejorarla permanentemente conlleva la responsabilidad del propio desarrollo profesional. Pero además de ver hacia el interior, implica dirigir la mirada hacia el exterior, es decir, tomar en cuenta las condiciones sociales que influyen no sólo en el trabajo de aula, sino en la escuela como institución, para concientizarse de las consecuencias políticas y sociales de su labor. Más que de un ejercicio de reflexión individual con el cual se corre el riesgo de justificar prácticas no del todo favorables para los/as alumnos/as. Se trata de que los/as maestros/as participen en comunidades de aprendizaje en las que se ayuden e impulsen mutuamente para mejorar la tarea pedagógica circunscrita a un contexto político, cultural y social. Esta estrategia de reflexión en colegiado es de gran valor en la creación de condiciones que posibilitan un cambio institucional y social.

Asumiendo la postura de Zeichner es necesario reconocer que el/la docente consciente de la trascendencia de su ejercicio pedagógico y de los factores que en él confluyen, ha de asumir de manera permanente el rol de un/a aprendiz comprometido/a con el perfeccionamiento de su labor, mediante un análisis honesto, sistemático y minucioso en colaboración con otros/as colegas con el fin de allanar las dificultades que influyen en la equidad de oportunidades de aprendizaje de alumnas y alumnos. La reflexión es una herramienta de gran utilidad como parte de la investigación de la propia práctica, por tal razón Zeichner (1993) recomienda que se efectúe en colectivo, a fin de una mayor rigurosidad en el cuestionamiento relacionado con los resultados de la práctica pedagógica y del proceso de aprendizaje de las/os alumnas/os durante las actividades.

De las contribuciones anteriores es posible distinguir entre quienes proponen una formación docente basada en la reflexión (Dewey, 1904; Schön, 1983, 1987; citados en Latorre, 1992; Zeichner, 1993) y quienes adjudican al/la docente el rol de investigador/a de su propia práctica (Stenhouse, 1975; citado en Elliot, 2010, Zeichner y Diniz-Pereira 2006). Además de la literatura antes mencionada, existen otras investigaciones referentes a la investigación realizada por docentes enfocadas en la innovación y mejora de la práctica pedagógica.

En Japón a finales del siglo XIX surgen las *lesson study*, una estrategia que implica un proceso en el cual los/as docentes diseñan, desarrollan, observan, analizan y revisan de manera cooperativa una propuesta didáctica, en ésta participan grupos de 4 a 6 docentes acompañados por un investigador formador de docentes durante un periodo que oscila entre cuatro meses a un año de duración, es una estrategia cíclica en la que cada uno/a de los/as integrantes del equipo toma parte en el desarrollo de la propuesta de manera rotativa

y es observado/a por el resto de los/as docentes que conforman el grupo. Al finalizar el desarrollo de la propuesta en la que todos/as han tenido oportunidad de participar se revisan los resultados de lo trabajado con los/as alumnos/as, realizan ajustes y se lleva nuevamente a la práctica con otro grupo de alumnos/as (Holmqvist, 2015; Soto y Pérez, 2015).

Esta modalidad empieza a divulgarse y conocerse fuera de Japón un siglo después, al reconocerse la influencia positiva que ejerce en la mejora de los procesos de enseñanza y la formación continua docente empieza a extenderse la implementación de las *lesson study* en otros países del continente asiático: China, Singapur, Malasia, Indonesia, Tailandia, además de países de América (Canadá) y Europa (Suecia, Reino Unido, más recientemente España). En la actualidad, las *lesson study* constituyen “Un proceso completo de acción e investigación: acción para el cambio e investigación para la comprensión” (Soto y Pérez, 2015, p. 18).

Un proceso que conquista el protagonismo de los docentes implicados al anular la distancia que existe entre quienes planifican o diseñan el currículo y quienes sólo se limitan a aplicarlo, logrando así convertirse en una opción auténtica que innova los procesos tradicionales de reflexión, para conseguir la reconstrucción de saberes y prácticas pedagógicas que inciden en la mejora de los aprendizajes de alumnos/as y docentes que colaboran en ella. Con respecto a las *lesson study*, Soto y Pérez (2015) manifiestan:

Elliot representa y promueve la figura del profesor como investigador de su propia práctica que defendió Stenhouse, pero ahora ya desde un punto de vista más social y cooperativo. Merece la pena conocerla un poco más y abrirnos a la posibilidad

de repensar nuestros procesos habituales de planificación docente, sobre todo cuando los retos sociales actuales proponen desafíos tan complejos a la educación (p. 18).

Marton y su grupo de investigación, desarrollaron un trabajo en Hong Kong que consistió en introducir cambios al modelo de las *lesson study* para intentar desarrollarlo con un mayor potencial al reemplazar lo que antes era un modelo de formación de profesorado por el de investigación docente. Para conseguir esto se implementó una teoría del aprendizaje fundada sustancialmente en un enfoque de investigación fenomenográfico¹ denominada teoría de la variación² (Marton, Dahlgren, Svensson y Säljö, 1977; citados en Holmqvist, 2015).

El propósito de este trabajo al que denominaron *Learning study* se basaba en la descripción sistemática de lo que los/as alumnos/as aprendían durante la lección con la intención de destacar la particularidad de cada alumno/a al descubrir qué es lo que necesitan aprender y apoyarlos mediante un proceso de enseñanza más personalizado,

¹ La investigación fenomenográfica es una herramienta que facilita a estudiantes y profesores en sus propósitos académicos el análisis de la variación en las formas de experimentar un fenómeno, esto desde categorías fragmentadas a categorías cohesionadas. Posibilitando que los resultados sean usados para generar acciones concretas que apoyen a los usuarios de la investigación (profesores o estudiantes) para avanzar en las ideas, desde las más básicas hasta las más complejas (González-Ugalde, 2014).

² Teoría de la variación: el supuesto en que se basa esta teoría es el hecho de que todo aprendizaje requiere una variedad de posibles aspectos a experimentar con respecto a un objeto de aprendizaje, esta variación es la que permite el aprendizaje (Lo, 2012; Marton, 2014; citados en Holmqvist, 2015, p. 55).

logrando así atender la heterogeneidad del grupo (Marton y Tsui, 2004; citados en Holmqvist, 2015). Las *Learning Study* se han introducido como una propuesta para el desarrollo profesional de los docentes, la mejora de la escuela y la investigación docente con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y el rendimiento en las evaluaciones. Este modelo ha sido implementado en Suecia durante más de diez años en diversos tipos de escuelas y contextos culturales. Sin embargo, el origen de las *Learning Study* se encuentra en Hong Kong *University* y el Hong Kong *Institute of Education* con la colaboración de investigadores de ese país y el investigador sueco Ference Marton.

Con respecto a las modalidades de las *lesson*, las *learning studies* y todo el trabajo desarrollado en Hong Kong, es válido preguntarse qué sucedería en México si frente a un currículo tan prescriptivo como el de educación básica, en particular el de preescolar, se cediera a nuevas formas para generar su construcción de manera colaborativa, conformando equipos de expertos/as y docentes familiarizados con el trabajo desarrollado en este nivel educativo, creando además espacios dentro del tiempo laboral para desarrollar investigación-acción en las aulas a fin de generar conocimiento acerca del currículo diseñado y llevado a la práctica con los/as alumnos/as.

En tanto, en otro continente, Oliva (2011) en la Universidad de Cádiz (España) llevó a cabo una investigación que buscaba dar respuesta a la interrogante: ¿cuáles son las percepciones y opiniones del profesorado de secundaria en activo en torno a sus dificultades para implicarse en tareas de lectura y publicaciones de trabajos sobre enseñanza de las ciencias, aunado a procesos de innovación y/o investigación educativa? teniendo como objetivo fomentar el deseo de los participantes para innovar e investigar en el aula. Con este propósito se desarrolló un curso titulado: “Cómo realizar y divulgar

experiencias didácticas en ciencias de la naturaleza” dirigido a docentes de ciencias de secundaria. Con una duración de 60 horas, impartido mediante la modalidad semipresencial, se contó con la participación de 16 sujetos (9 de la especialidad en física y química; 6 de biología y geología, y 1 adscrito a secundaria); las actividades propuestas en el taller consistían en debates, discusión, intercambio de experiencias, la resolución y puesta en común de tareas. Gran parte de este trabajo se desarrolló en línea, a través de la lectura de documentos y el desarrollo de un proyecto de trabajo que consistió en la elaboración de un informe de una experiencia de innovación o investigación en el campo de la enseñanza de las ciencias.

Las conclusiones de este trabajo en el cual los/as docentes participaron como sujetos de investigación fueron las siguientes:

- Los problemas identificados provienen de la reducida incorporación de los/as profesores/as en estas dinámicas de trabajo intelectual debido al escaso interés por la investigación.
- Una formación incompleta en el desarrollo de habilidades de escritura narrativa y para la investigación.
- Falta de comunicación entre compañeros/as.
- Insuficiencia de tiempo.

Otras dificultades encontradas aluden a la especificidad de los procesos de innovación y de investigación que comprenden los relativos a la realización de síntesis e informes de lo desarrollado:

1. Falta de confianza.
2. Dificultades en la determinación y concreción del objeto a investigar.

3. Carencias de fundamentación.

4. Redacción de informes.

Emprender trabajos de esta naturaleza con docentes en ejercicio, en este caso de preescolar, implican un enorme reto intelectual, porque generalmente las bases de formación profesional y académica no son lo suficientemente sólidas para impulsar de manera autónoma procesos de indagación con base en las problemáticas observadas en clase y con relación a las dificultades de aprendizaje de alumnos y alumnas, la reflexión en colectivo acerca de las prácticas pedagógicas tendría que ser el resultado de un diálogo fundamentado en la teoría y su contrastación en la realidad escolar, siendo conscientes de la importancia que la sistematización de esto tiene para mejorar la práctica pedagógica. La innovación y la investigación docente son procesos que implican un compromiso sostenido, los cambios no son inmediatos, requieren tiempo y colaboración de todos/as los implicados, además de disposición para la preparación, la lectura, la búsqueda de información y apertura para el cambio; por otra parte, la asesoría y apoyo de expertos es necesaria para guiar el trabajo de investigación.

En América Latina, Restrepo (2004, 2007) desarrolló un proyecto de investigación que a finales del año 2000 consiguió ser apoyado por Colciencias, Instituto encargado de promover la política de ciencia y tecnología en Colombia. Este trabajo realizado durante diez años (1997 a 2007) estuvo conformado por veintidós cohortes de investigación-acción pedagógica o grupos de docentes investigadores, en las que participaron más de 850 docentes de diferentes niveles educativos (desde preescolar) en Antioquia y la costa atlántica. Uno de los propósitos de este trabajo era: verificar la hipótesis del maestro investigador, hipótesis planteada por Stenhouse en la década de los 70, según la cual es

posible investigar a la vez que se enseña. La finalidad de validar esa hipótesis era confirmar que el modelo de formación de maestros adquiere nuevos límites. Algunos hallazgos o conclusiones de esta investigación fueron las siguientes: los grupos de maestros investigadores percibieron el contraste que la investigación-acción genera entre la autonomía profesional y la rutina, además del sometimiento que produce en los docentes la práctica no reflexionada. La práctica no reflexiva confina al/la docente en una rutina inconsciente, alejada de la variación y la creatividad; en cambio, cuando ésta es sometida a reflexión, autocrítica y reconstrucción el/la educador/a se libera de la rutina, y en su práctica aflora la innovación, la sistematización de la práctica como un saber práctico y la construcción del saber pedagógico.

En las diez cohortes (2004) se produjeron innovaciones en matemáticas, música, teatro, filosofía, química, y en la atención del espíritu científico en niños/as de preescolar, por citar algunos casos. Para mediados de 2007, el trabajo desarrollado por veintidós cohortes permitió descubrir subcategorías de análisis y establecer ciertas generalizaciones resultantes de la investigación: experiencia colaboradora (que fue útil para adicionar, además del debate e ideas renovadas, el acento en la importancia de la investigación en colectivo), capacitación a través de la investigación, vinculación teoría-práctica, fortalecimiento de la habilidad de escribir para narrar la propia práctica.

Restrepo (2003, 2007) defiende una posición intermedia o mediadora. Es decir, afirma que para los/as docentes no resulta fácil investigar acerca de los objetos de los saberes específicos que se enseñan, al menos hacer investigación útil que abone resultados reveladores al conjunto de conocimientos existente, debido a que no se cuenta con el equipo necesario ni con el tiempo básico para ello y tal vez, tampoco con la preparación

especializada. Pero sí es posible investigar sobre la propia práctica pedagógica, ya sea sobre la enseñanza o sobre la formación, porque en relación con estos asuntos el ejecutante de la educación tiene al alcance los datos requeridos, tiene la experiencia, puede construir relaciones, precisarlas, esclarecerlas, comparar teorías e intervenciones docentes que posibiliten “resignificar y transformar prácticas no exitosas” (Restrepo, 2003, p. 67; 2007, p. 98). La postura de Restrepo al considerar que no resulta fácil para las/os docentes realizar investigación útil debido a que no cuentan con los saberes específicos, ni con una preparación especializada para llevarla a cabo con el rigor requerido, es una postura común entre los investigadores educativos expertos.

No obstante, existen otras visiones que han desafiado las ideas occidentales con respecto a la restringida utilidad de la investigación-acción para tratar sólo el desarrollo y mejora de la práctica; en Asia y Europa han demostrado cómo los/as docentes en los diferentes niveles educativos (desde preescolar) pueden abordar no sólo el desarrollo de la práctica, sino también el desarrollo de la teoría (Lo y Pong, 2015; citados en Elliot, 2015).

Las *learning study*, representan un ejemplo al respecto, pues no sólo favorecen el desarrollo de un lenguaje común para la reflexión y la discusión, también someten a prueba alguna teoría del aprendizaje y generan conocimiento al poner en práctica la teoría. Los/as docentes colaboran en el diseño de experiencias de aprendizaje, que, al estar basadas en la teoría de la variación, permiten discernir las diversas formas de percibir y construir el conocimiento por parte de los/as alumnos/as en relación con los objetos de aprendizaje (Lo y Pong, 2005: 21; citados en Elliot, 2015). Por lo tanto, es necesario enfatizar que la investigación científica como tal no la realizan los/as docentes, pero sí son

capaces de observar y analizar su práctica, de contrastarla con la teoría y generar un saber pedagógico que les permite introducir innovaciones.

En México, Mendoza y Roux (2016) emprendieron un proyecto de investigación estatal con el apoyo del gobierno en Tamaulipas en dos etapas: la primera consistió en explorar mediante encuestas las necesidades e intereses de formación continua de profesores del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica, y desarrollar esta formación mediante talleres de investigación docente con cien profesores. La segunda etapa estuvo enfocada en invitar a profesores/as interesados/as en la investigación, así como para iniciar, dar seguimiento y finalizar el proyecto. Interesándose en participar tres profesoras y un profesor de escuelas secundarias técnicas sin experiencia como investigadores, por lo que fueron acompañados por los dos investigadores responsables del trabajo. El diseño de la investigación fue de tipo cualitativo y se siguieron algunos de los principios de la investigación docente, esto suponía conceder invariablemente un valor importante a los saberes implícitos de los/as profesores/as participantes, suscitar la reflexión hermenéutica, fomentar el trabajo colaborativo y encauzar las investigaciones hacia la resolución de los problemas concretos que desafiaban la atención de las/os docentes de inglés en ese momento. En lo referente al diseño de las investigaciones, predominó una combinación de investigación acción e investigación narrativa. Los hallazgos de este trabajo de investigación señalan que:

Cuando los profesores hacen investigación se involucran en un proceso de autodescubrimiento y reconfiguran sus esquemas y percepciones sobre la labor docente. Asimismo, los resultados señalan que el proceso de reconfiguración de las percepciones sobre su práctica educativa se potencializa cuando se dan las

condiciones de tiempo, trabajo colaborativo y acompañamiento asistido (Mendoza y Roux, 2016, p. 43).

Las conclusiones de esta investigación mediante el análisis del corpus, permitió identificar evidencias sobre los cambios en el pensamiento o ideas de los/las profesores/as acerca de su práctica educativa como resultado del proceso de hacer investigación docente, a la vez, señalan que los cambios en el proceso de percepción y reconfiguración de las prácticas por los propios docentes mediante la reflexión y la narrativa requieren tiempo y asesoría, a fin de lograr un análisis más consciente de la práctica pedagógica y de las estrategias y dificultades en los aprendizajes de alumnos/as como resultado de la mediación docente acertada o fallida.

De acuerdo con lo que afirman los autores anteriores la reflexión y la narrativa de la práctica pedagógica constituyen elementos muy poderosos para el análisis, la autoevaluación y el reconocimiento tanto de fortalezas como áreas de oportunidad, permitiendo al/la docente la mejora continua de su tarea pedagógica. Considerando lo anterior: ¿existen en México las condiciones relacionadas con el tiempo, el acompañamiento asistido y trabajo colaborativo entre docentes para reconfigurar la práctica pedagógica y fortalecerla en las escuelas de educación preescolar?

En Nuevo León, Ramírez y Mortera (2011) dirigieron un proyecto denominado “*Knowledge Hub* para educación básica (K2)” en el cual colaboraron investigadores y profesores de seis instituciones de educación superior: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad Regiomontana, Comité Regional Norte de la Comisión Mexicana de Cooperación con la UNESCO, A.C., Universidad de Morelos, Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para

Educación (IIIPE) y Escuela Normal Miguel F. Martínez; este proyecto fue pensado por un grupo de investigadores que comprobó ciertas barreras de acceso para el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) por docentes del nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en México.

Es importante esclarecer la noción de Recursos Educativos Abiertos (REA), son recursos y materiales gratuitos, disponibles de manera libre en internet (textos, audio videos, herramientas de software y multimedia). Butcher, Kanwar y Uvalic -Trumbic (2015), describen cómo este tipo de recursos contribuyen a la transformación en la educación debido a que su disposición digitalizada permite compartirlos con facilidad por medio de la Internet, asimismo, existe la posibilidad de imprimirlos en las localidades donde se presentan dificultades con la conectividad.

La característica que define la diferencia entre los REA y algún otro recurso educativo es: su licencia. “Por consiguiente, los REA son simplemente recursos educativos que incorporan una licencia que facilita su reutilización, y potencial adaptación, sin tener que solicitar autorización previa al titular de los derechos de autor”; otro dato importante acerca de los REA es tener claro que no son lo mismo que aprendizaje en línea (Butcher, Kanwar y Uvalic -Trumbic, 2015, p. 5). Los docentes y alumnos requieren recursos atractivos que apoyen y estimulen el aprendizaje. Por ello el interés de esta investigación fue indagar acerca de ¿cómo se desarrollan los procesos de adopción de los REA en ambientes de aprendizaje? El objetivo del proyecto consistía en analizar las estrategias de apropiación y adopción de profesores de educación básica, estudiantes de posgrado e investigadores, a través del registro de su experiencia en la integración de REA en sus prácticas educativas, con el fin de identificar los procesos de apropiación

tecnológica que siguieron al integrarlos en ambientes de aprendizaje (Ramírez y Mortera, 2011). Para emprender el proyecto se determinaron las siguientes estrategias metodológicas: seis instituciones acompañando a una o dos instituciones de educación básica; docentes de instituciones de educación superior colaborando con profesores/as de educación básica; seis subproyectos de investigación para crear conocimiento de REA, mediante la cooperación e implementación de tecnologías en educación básica; sesiones del grupo de investigación (cada tres semanas); empleo de Internet 2 para impartir el taller de capacitación a docentes de educación básica; sitio para documentar y compartir resultados en el equipo de investigadores; blog para docentes que participaron en el proyecto.

Con el propósito de identificar las estrategias de apropiación y adopción de los REA por parte de las/os docentes participantes, al final del proyecto el grupo de docentes investigadores de las seis instituciones que colaboraron diseñaron un cuestionario de 46 preguntas autoadministrable electrónicamente, previamente piloteado para verificar su validez y confiabilidad, una vez confirmado esto, el cuestionario fue contestado por una muestra aleatoria de 231 participantes. Los resultados del cuestionario permitieron establecer ciertas conclusiones con base a cada una de las fases del proyecto: los/as docentes lograron el primer nivel de apropiación del proyecto consistente en reconocer el valor de los REA, sus características, potencialidades y desafíos; en cuanto al segundo nivel de apropiación referente a la utilidad, se percibió la manera en que los/as docentes emigraron de un nivel intuitivo en el uso de los REA a un nivel más planeado e integrado de los mismos en sus ambientes de aprendizaje, por lo tanto es posible afirmar que alcanzaron este nivel; la tercera condición o nivel denominado transformación no se

identificó en los/as docentes pues no emprendieron iniciativas de diseño o modificación de los REA empleados en sus prácticas en clase, limitándose solamente a utilizar los del portal. Algunas limitantes identificadas durante el desarrollo del proyecto, fueron las siguientes: en la capacitación de los/as docentes se percibió dificultad con términos o conceptos relacionados con la informática, en el dominio del inglés puesto que buena parte de recursos o sitios se presentan en este idioma, inconvenientes para ingresar a internet en las escuelas -la conexión es lenta o se interrumpe-, los docentes perciben el uso de tecnología sólo como un apoyo y no de manera integral, es decir, desde el diseño de la planeación para favorecer aprendizajes, tendrían que tomarse en cuenta los recursos educativos abiertos como elementos importantes para propiciar la participación de los/as alumnos/as e innovar las alternativas de aprendizaje (Ramírez y Mortera, 2011). Sin embargo, también para el avance en la alfabetización digital ha de contarse con el equipo necesario en las aulas y esto no es muy usual, por ejemplo, en los planteles oficiales del nivel de preescolar no se cuenta con equipo para uso pedagógico.

Debe considerarse que todas las aportaciones antes descritas en las que participan docentes de educación básica (preescolar, primaria y/o secundaria) han sido guiadas por expertos/as en investigación, representan una oportunidad y la apertura para dar voz a quienes sin ser experimentados investigadores en educación poseen un conocimiento valioso porque viven de cerca la realidad escolar y saben de los múltiples factores que en ella inciden. En los hallazgos de estos trabajos de investigación son comunes algunos señalamientos con respecto a las dificultades que los/as profesores/as de estos niveles educativos enfrentan en lo concerniente a la reflexión profunda, el análisis y la narrativa de la práctica pedagógica, que conlleva a repensarla para descubrir dificultades en el

desempeño docente para propiciar los aprendizajes de los/as alumnos/as e identificar las necesidades de innovación en la práctica pedagógica que implican no solamente el uso de la tecnología, sino otros saberes y habilidades básicas relacionadas con la investigación docente encauzadas a la profesionalidad en el ejercicio de la función.

En las investigaciones antes expuestas se aprecia el alcance de los/as profesores/as como sujetos de investigación y como colaboradores en proyectos realizados por agentes externos a la escuela, algunos trabajos representan esfuerzos de participaciones individuales para transformar ciertas condiciones de la práctica pedagógica. Las limitantes estructurales de estos trabajos de investigación admiten el hecho de que los docentes tienen condicionadas las oportunidades (bases incipientes en la formación para la investigación) para generar alternativas que susciten la investigación docente y lograr innovar la práctica pedagógica, de allí que solamente participen como colaboradores/as con investigadores expertos o son propiamente el objeto de investigación, pero no se encontraron trabajos donde los docentes de manera autónoma realicen investigación.

Al mismo tiempo, las aportaciones anteriores aceptan que los/as docentes sí pueden desarrollar investigación aunque no sea propiamente científica, asimismo, generar conocimiento y saber pedagógico para la innovación de las práctica pedagógicas puesto que cuentan con lo más importante: son poseedores/as de un saber práctico cercano o instalado en la realidad de la escuela, del aula y de sus alumnos/as, cabe además la posibilidad de participar en una comunidad de investigación docente que propicie el diseño, desarrollo y evaluación de acciones encaminadas a innovar la práctica pedagógica mediante la reflexión, el análisis y diálogo colectivo, en el que se involucren y colaboren en un plano de relaciones horizontales con los distintos gestores educativos quienes

desempeñan diversas funciones en la estructura jerárquica en el nivel de educación preescolar (directivos, supervisores, jefes de sector) y docentes.

Pero ¿qué implica la investigación docente? ¿es posible que los/as docentes y gestores de educación básica (directivos, supervisores y jefas/es de sector) de preescolar innoven la práctica pedagógica a través de la investigación docente? ¿cuáles son las habilidades básicas para el desarrollo de la investigación docente? ¿De qué manera se pueden generar las condiciones que faciliten la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas? Descubrir la viabilidad de un proceso que lo genere entraña la exigencia de circunscribirlo en una comunidad educativa y conocer la situación actual con respecto a la investigación docente como forma de desarrollo profesional para innovar la práctica pedagógica. Con base en las aportaciones anteriores surge el imperativo de contar con información situada en el contexto y con ello la necesidad de realizar una investigación que abre la posibilidad de suscitar la investigación docente para la innovación de la práctica pedagógica.

1.2. Contexto de la realidad en el Sector 18 de educación preescolar ¿Existe investigación docente para la innovación de la práctica pedagógica?

Al considerar los antecedentes de las investigaciones realizadas y sus contribuciones con relación a la importancia de la investigación docente emerge la necesidad de un acercamiento a las prácticas pedagógicas mediante visitas a grupo, para vislumbrar la realidad o situación que prevalece en torno a la investigación docente mediante el análisis, la reflexión, el registro de conclusiones para reorientar la práctica y el uso de materiales creativos que permiten innovar la práctica pedagógica en el Sector 18 de educación preescolar en el municipio de Juárez, N.L. Resulta relevante detallar que el

Sector 18 de educación preescolar está conformado por ocho zonas escolares y ocho supervisoras, cada zona cuenta con el apoyo de un auxiliar administrativo y una asesora técnico pedagógica (ATP), cada supervisora de zona atiende un promedio de siete a doce planteles, en el sector hay un total de 86 planteles (77 planteles oficiales y 9 particulares) de los cuales 47 laboran en turno matutino y 39 en turno vespertino, en el 2018 - 2019 la inscripción en planteles públicos fue de 9116 alumnos/as de 3 a 5 años (223 alumnos/as de 1º, 4392 de 2º. y 4501 de 3º. grado) en planteles particulares 848 alumnos/as (117 de 1º., 366 de 2º. y 365 de 3º. grado) atendidos por un total de 407 docentes, 75 directivos y 4 educadoras encargadas, además se cuenta con el apoyo de personal de música (133), de educación física (16) y auxiliares de intendencia (101), brindando atención a la población en edad preescolar de 49 colonias en el municipio de Juárez, N.L.

Ante el cometido de llevar a cabo un diagnóstico mediante visitas a grupo se determinó el empleo de un formato para visita diseñado por la Dirección de Educación Preescolar en Nuevo León (2018) (ver Anexo A), las visitas fueron realizadas por ocho supervisoras y la jefa de sector con el propósito de identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en la práctica pedagógica de las/los docentes de este nivel educativo en torno a indicadores vinculados con:

- Planificación didáctica
- Ambiente propicio para el aprendizaje
- Proceso de enseñanza aprendizaje
- Responsabilidades profesionales

Si se considera que algunos de los indicadores circunscritos en cada uno de los elementos antes puntualizados guardan relación con el estado de la investigación docente

como una herramienta que permite mejorar e innovar la práctica pedagógica y como una forma de desarrollo profesional que se nutre (ya se mencionó antes) de habilidades básicas: análisis, reflexión, registro de conclusiones acerca de los contenidos abordados con alumnos/as, localización o búsqueda de información fundamentada en los teóricos, reorientación de la práctica de acuerdo con las necesidades identificadas, trabajo colaborativo entre docentes y formación continua y que esto incide esencialmente en los resultados de aprendizaje de los/as alumnos/as, irrumpe entonces la necesidad de conocer la realidad en las aulas del sector 18 de preescolar.

Y con ello la determinación del instrumento o medio que lo posibilita: las visitas de diagnóstico a grupo que permiten observar directamente la realidad escolar, haciendo viable (una vez concluidas las visitas y analizado los resultados) el planteamiento de propuestas y diseño de acciones pertinentes para atender las necesidades o problemáticas identificadas, en virtud de esto, se efectuaron visitas a manera de muestreo, es decir, cada supervisora realizó una visita a un grupo de cada uno de los planteles públicos de la zona escolar atendida, en tanto, la jefa de sector efectuó una visita a un grupo en un plantel de cada zona, de tal manera que el resultado de esto fueron ochenta y cuatro visitas de diagnóstico a grupo (un 23.8 %) de un total de 352 grupos de 1º, 2º. y 3º. grado de 76 planteles públicos, a fin de descubrir (con base en el respaldo de las observaciones y registro de datos) la presencia o ausencia de innovación en las prácticas pedagógicas mediante la investigación que puede realizar la/el docente a través de la observación, la reflexión, el análisis, el registro escrito de conclusiones, la identificación de dificultades en los aprendizajes de alumnos/as, la búsqueda de información para la mejora de la práctica y la colaboración en colectivo. Con base en las visitas realizadas a las/os docentes

en su grupo se analizaron los resultados obtenidos para diseñar e implementar un plan de acción (propuesta de intervención), orientado a propiciar y fortalecer las herramientas tendientes a la mejora del desarrollo profesional a través de la formación docente en talleres diseñados por supervisores, directivos y asesoras técnico-pedagógicas (ATP's), el desarrollo de habilidades en colectivo tales como la planificación didáctica, la observación entre pares durante la práctica pedagógica, la reflexión, el análisis de los resultados con los alumnos/as y la realización de ajustes, todo esto como una alternativa de innovación pedagógica en la que se involucraron los distintos gestores educativos y docentes quienes desempeñan diversas funciones en la estructura jerárquica en el nivel de educación preescolar adscritos al Sector 18 en Juárez, N.L.

Al tener como soporte los resultados obtenidos en las visitas a grupo, se pudo plantear el aspecto relacionado con la investigación docente y la innovación de la práctica pedagógica, ya que se realizó una valoración diagnóstica en torno a cuatro elementos involucrados en la práctica pedagógica anteriormente mencionados: a) Planificación didáctica b) Ambiente propicio para el aprendizaje c) Proceso enseñanza – aprendizaje d) Responsabilidades profesionales. Se especifican algunas variables contenidas en cada uno de estos elementos de la práctica pedagógica:

1. Planificación didáctica

- a) Actividades que motivan la lectura y escritura de acuerdo con el nivel de desarrollo intelectual de los/as alumnos/as.
- b) Situaciones de aprendizaje que implican un reto cognitivo para los alumnos/as.
- c) Actividades innovadoras utilizando TIC's o materiales de forma creativa.
- d) El empleo de diversas formas de evaluar el proceso de aprendizaje.

2. Ambiente propicio para el aprendizaje
 - a) Organización del mobiliario de manera pertinente para el desarrollo de las actividades (individual o colaborativo).
 - b) Organización de los alumnos para el trabajo colaborativo.
3. Proceso enseñanza-aprendizaje
 - a) Actividades de reflexión y registro de conclusiones de los temas abordados.
4. Responsabilidades profesionales
 - a) Localiza y selecciona información para la mejora de la práctica.
 - b) Trabaja colaborativamente con otros/as docentes.
 - c) Reorienta su práctica de acuerdo con las necesidades que surgen.
 - d) Realiza actividades de formación continua.

A continuación, se muestran gráficos de los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores de los elementos de la práctica pedagógica valorados en las ochenta y cuatro visitas de diagnóstico a grupo realizadas por las supervisoras y jefa de sector en las ocho zonas escolares que conforman el sector 18 de educación preescolar (ver información completa de las visitas de diagnóstico en Anexo B). Los indicadores contenidos en cada uno de los elementos de la práctica pedagógica fueron valorados mediante la observación y revisión de documentos relacionados con la práctica de cada docente, la estimación se realizó a través de una escala de valores siendo esta:

- a) Siempre, asignándole un valor de 5
- b) A veces, con un valor de 3
- c) Casi nunca, el valor es 1
- d) No aplica, el valor es 0

Al final de las visitas se concentraron los valores obtenidos en cada uno de los indicadores de cada uno de los elementos de la práctica pedagógica apreciados en el total de visitas realizadas a grupo. En la Figura 1 se muestran los resultados obtenidos en el elemento de la práctica pedagógica denominado planificación didáctica, recordando con base en los criterios antes especificados que el valor máximo de cada uno de los indicadores es cinco y el mínimo es cero, el porcentaje que se aprecia en cada uno corresponde al total de puntos logrados en cada indicador en las 84 visitas, esto en proporción al 100% se plantea de la siguiente manera: $84 \times 5 = 420$, lo cual equivale a la cantidad de visitas realizadas por el puntaje máximo de cada indicador.

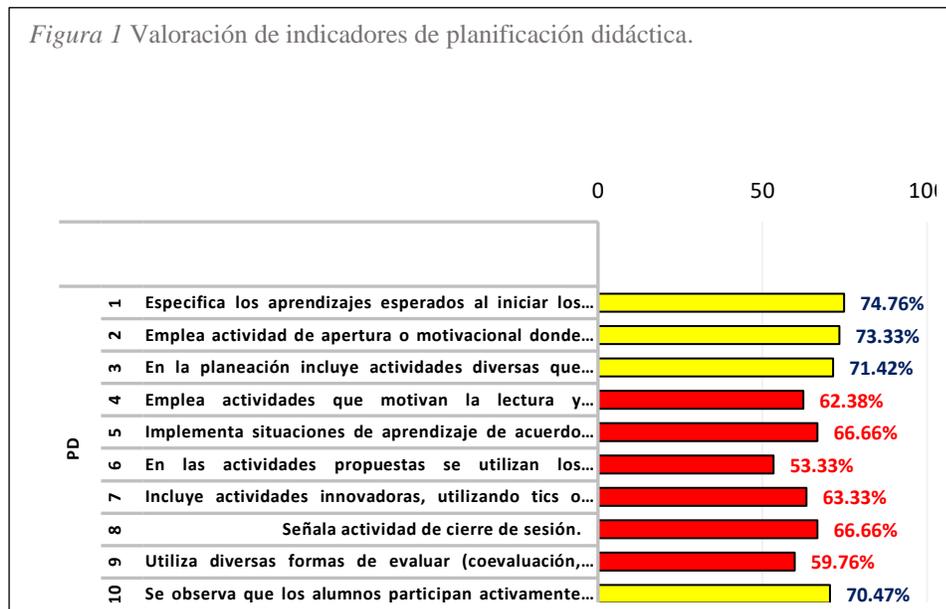


Figura 1 Valoración de indicadores de la planificación didáctica en visitas de diagnóstico en grupo en el Sector 18. Fuente: elaboración propia (2019).

En el gráfico pueden apreciarse diez indicadores del elemento de la práctica pedagógica denominado planificación didáctica, las barras señaladas con rojo corresponden a los indicadores que obtuvieron porcentajes más bajos en la valoración

realizada en las visitas de diagnóstico a grupo y atañen a actividades referentes al uso incipiente de la biblioteca de aula y escolar, limitadas formas de evaluar los procesos de aprendizaje de los/as alumnos/as, la escasa presencia de actividades innovadoras y materiales en forma creativa, asimismo, el empleo insuficiente de actividades que habrían de motivar la lectura y escritura para que niños y niñas de preescolar descubran la función social de estas actividades.

El segundo elemento de la práctica pedagógica valorado fue el ambiente propicio para el aprendizaje el cual está compuesto por cuatro indicadores, cuyos resultados se muestran en la figura 2.

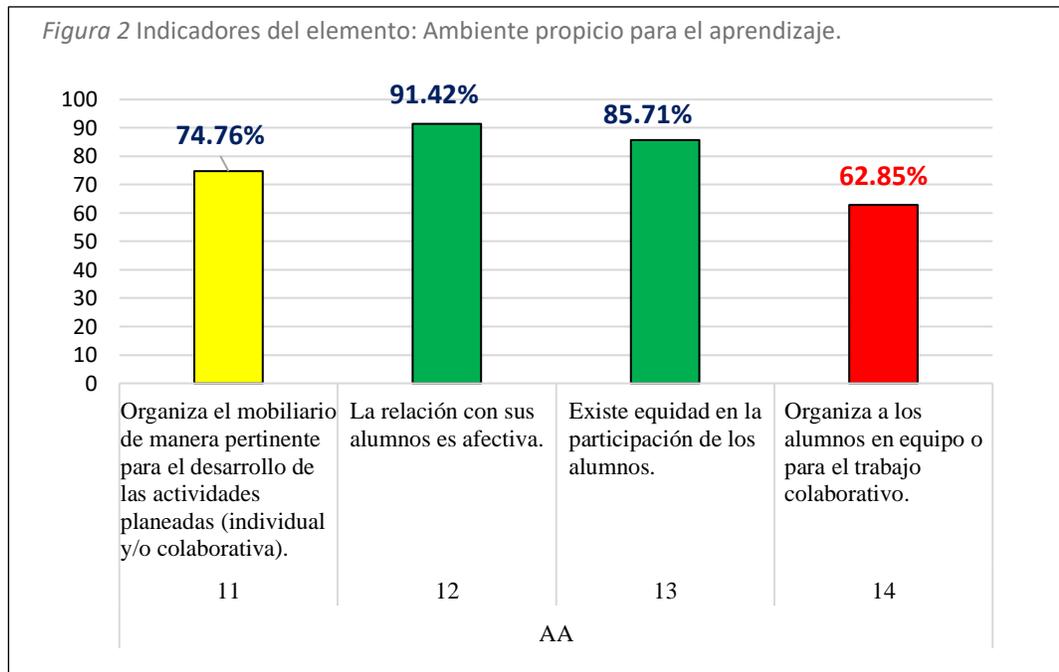


Figura 2 Valoración de indicadores de la planificación didáctica en visitas de diagnóstico en grupo en el Sector 18. Fuente: elaboración propia (2019).

En este gráfico es posible identificar los aspectos con porcentajes más bajos y resultan inminentes en cuanto a la necesidad de atención en lo relativo al ambiente

propicio para el aprendizaje, siendo éstos los vinculados a las diversas formas de organizar a niñas y niños para favorecer el trabajo colaborativo, pues por lo general las actividades se realizan de manera individual, y respecto a la organización del mobiliario para desarrollar las actividades de aprendizaje planeadas, suele ser muy tradicional, es importante tomar en cuenta que en esta edad de los niños/as (3 -5 años) son por naturaleza propia inquietos y curiosos por lo cual las actividades de aprendizaje han de realizarse en espacios agradables y cómodos, tanto dentro como fuera del aula, procurando siempre el dinamismo, la movilidad. En la Figura 3 se presenta la estimación en porcentajes acerca de cuatro indicadores comprendidos en el proceso enseñanza aprendizaje (otro de los elementos de la práctica pedagógica), destacando en color rojo los que obtuvieron puntuaciones más bajas.

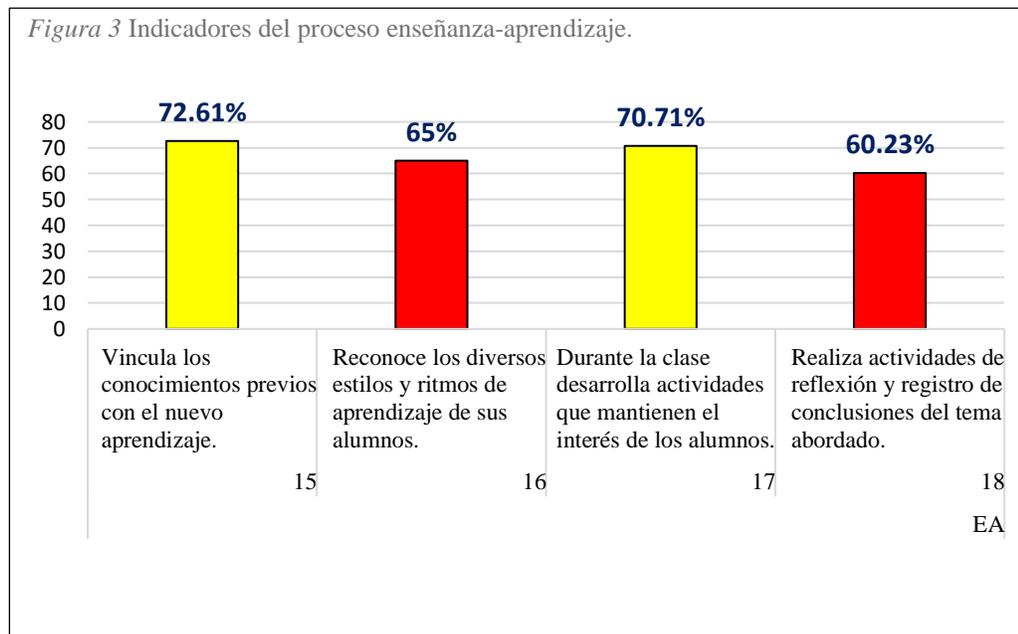


Figura 3 Indicadores del proceso enseñanza-aprendizaje estimados en las visitas de diagnóstico a grupo en el Sector 18. Fuente: elaboración propia (2019).

Los resultados en lo correspondiente al proceso enseñanza aprendizaje permiten interpretar que la reflexión y el registro de conclusiones respecto de la propia práctica pedagógica no representan una tarea esencial para las/os docentes del Sector 18 de preescolar, el análisis de las dificultades o el éxito en la implementación de las estrategias didácticas en cada sesión de trabajo con alumnos/as no se realiza de manera honesta y comprometida, el espacio (tiempo) que debería concederse a esto se omite, por lo tanto, permite concluir que la reflexión, el análisis y la autoevaluación diaria de la práctica pedagógica carecen de profundidad y rigor sistemático, lo cual impide reorientar la práctica conforme a las necesidades o dificultades que surgen en el quehacer docente cotidiano. En lo concerniente a las responsabilidades profesionales (elemento de suma relevancia -al igual que lo otros- en la práctica pedagógica), es posible observar el desempeño de las/os docentes en seis aspectos que inciden de manera central en su práctica pedagógica, en la Figura 4 es factible identificar las dificultades encontradas.

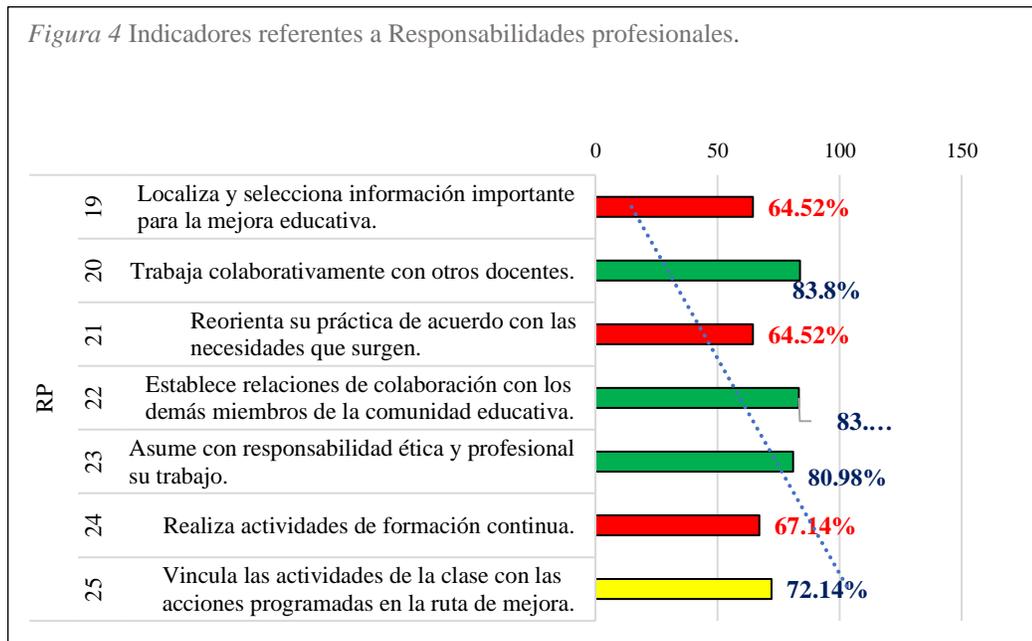


Figura 4 Indicadores asociados a responsabilidades profesionales, valorados en visitas de diagnóstico a grupo en el Sector 18. Fuente: elaboración propia (2019).

En el gráfico anterior, la línea de tendencia permite examinar los porcentajes más bajos en lo relativo a la localización y selección de información importante para la mejora educativa, es decir, la búsqueda de información que apoye no sólo en la comprensión de ciertos temas o contenidos apropiados para el nivel de preescolar, sino también que faculte a las/os docentes de una visión más amplia y comprometida con su realidad social, para propiciar tanto en ellos/as mismos/as como en sus alumnos/as, un pensamiento más crítico; reorientar la práctica de acuerdo con las necesidades que surgen durante el desarrollo de cada sesión con los alumnos/as no es una actividad frecuente, lo cual está fuertemente vinculado con la escasa reflexión (identificada en la Figura 3) y el registro de conclusiones; también ha sido posible darnos cuenta de la pérdida de interés de las/os docentes por las acciones de formación continua e incide de manera negativa en su aprendizaje y desarrollo profesional permanente.

De conformidad con el análisis antes expuesto, ha sido factible una valoración detallada de los elementos de la práctica pedagógica: 1) planificación didáctica 2) ambiente propicio para el aprendizaje 3) proceso enseñanza aprendizaje y 4) responsabilidades profesionales, haciendo viable la especificidad de las debilidades o áreas de oportunidad en algunos de los indicadores de cada uno de estos elementos que enseguida se describen:

1. Planificación didáctica

- Las situaciones de aprendizaje implementadas no siempre implican un reto cognitivo, esto de acuerdo con las características de sus alumnos/as.
- Uso incipiente de la biblioteca de aula y escolar, lo cual está asociado con escasas oportunidades que se propician para descubrir la función social de

la lectura y la escritura de acuerdo con el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos/as en preescolar.

- No predominan las actividades innovadoras, ni los materiales de forma creativa (en las visitas a grupo se observan niños/niñas que pierden el interés y empiezan a jugar entre ellos/ellas).
- Limitadas formas de evaluación con base en los aprendizajes abordados.

2. Ambiente propicio para el aprendizaje

- La organización del mobiliario para el desarrollo de actividades es muy tradicional y conservadora, pues se observa con frecuencia a los alumnos/as acomodados frente a las mesas durante casi toda la sesión de labores.
- Escasas oportunidades para propiciar actividades en equipo y trabajo colaborativo.

3. Proceso enseñanza – aprendizaje

- No se realizan actividades de reflexión (individual y/o colectiva) ni se registran conclusiones de los contenidos abordados de manera rigurosa y sistemática.

4. Responsabilidades profesionales

- Se percibe escaso interés por localizar (consultar y leer) información para la mejora educativa.
- No es frecuente reorientar la práctica de acuerdo con las necesidades que surgen en cada sesión de trabajo con los alumnos/as.
- No se observa interés por realizar actividades de formación continua.

A partir de los resultados obtenidos en las visitas de diagnóstico se identificaron las áreas de oportunidad antes descritas en cada uno de los elementos de la práctica pedagógica apreciados en ochenta y cuatro aulas de ocho zonas escolares del sector 18 de educación preescolar en el municipio de Juárez, N.L., es posible determinar que las necesidades más apremiantes o problemáticas prominentes son: la inclusión de actividades innovadoras y materiales de forma creativa, diversas formas de evaluar los aprendizajes, realizar actividades de reflexión y registro de conclusiones, localizar y seleccionar información para la mejora educativa, reorientar la práctica de acuerdo con las necesidades que surgen en clase, así como la realización de actividades de formación continua vinculadas con las necesidades identificadas en la práctica.

1.3. La distancia entre la investigación docente y la innovación de la práctica pedagógica en las aulas del Sector 18 de preescolar en Juárez, N.L.

Este diagnóstico de las prácticas pedagógicas realizado al inicio del ciclo escolar 2018 -2019 se llevó a cabo (como se mencionó anteriormente) con la finalidad de identificar las dificultades o problemáticas en la práctica pedagógica. Esto permitió distinguir los aspectos de los elementos de la práctica pedagógica que representan mayor problemática y se sintetizan enseguida por ser los que se relacionan con la investigación docente y la innovación de la práctica pedagógica: en planificación didáctica -incluir actividades innovadoras y materiales de forma creativa-; en el proceso de enseñanza aprendizaje -realizar actividades de reflexión y registro de conclusiones-; en tanto, en lo que concierne a responsabilidades profesionales -localizar y seleccionar información para

la mejora educativa, reorientar la práctica de acuerdo con las necesidades que surgen y realizar actividades de formación continua-.

Al identificar estas dificultades en la práctica pedagógica emergió la exigencia de plantearse ciertas preguntas ¿De qué manera podrían generarse actividades innovadoras y materiales de forma creativa en las prácticas pedagógicas de preescolar? ¿Cómo inciden en la práctica pedagógica la ausencia de actividades de reflexión y registro de conclusiones acerca de las actividades o temas abordados con alumnos/as? ¿Por qué las/os docentes no acostumbran localizar y seleccionar información para la mejora educativa? ¿Por qué la reflexión y la reorientación de la práctica no figuran como actividades sistemáticas en la tarea de las/os docentes de preescolar del sector 18?

¿Qué impide a las/os docentes trabajar colaborativamente con otros/as docentes? ¿A qué se debe que las/os docentes no se interesen por la formación continua? ¿Cuáles son los factores que inhiben la investigación docente? ¿es factible que las docentes del sector 18 de preescolar desarrollen investigación a través de la reflexión y análisis para innovar la práctica pedagógica? ¿cómo desarrollar un proceso de investigación docente que implique la colaboración de los distintos gestores educativos y docentes del sector 18 de preescolar a fin de innovar la práctica pedagógica en las aulas y mejorar los resultados de aprendizaje de las/os alumnas/os?

La finalidad de realizar un diagnóstico en esta investigación radicaba en la necesidad de contar con suficientes evidencias que pudieran respaldar el problema, por lo que se consideró necesario ampliar la información de este diagnóstico, de allí que para empezar a indagar se preparó un guion de entrevista (ver guion en Anexo C) a fin de llevarla a cabo con educadoras tituladas de la licenciatura en educación preescolar y de

reciente ingreso en el sistema educativo (tres años de antigüedad en servicio en promedio), quienes laboran en distintos planteles del sector 18, porque suponemos que las generaciones que han egresado recientemente de las escuelas formadoras de docentes de educación básica, particularmente de la licenciatura de preescolar, tienen la oportunidad de recibir en su formación inicial ciertas bases para desarrollar investigación y por lo tanto pueden desempeñar un trabajo distinto en las aulas, esto en contraste con docentes de mayor antigüedad; el propósito principal de la entrevista ha sido conocer sus ideas y bases referentes a la investigación docente e innovación pedagógica.

Debido al carácter de la entrevista semiestructurada, fue posible llevarla a cabo en un ambiente de confianza, pues además de las preguntas establecidas en el guion se realizaron otras de manera libre o abierta que surgían de acuerdo con el diálogo que se suscitó con cada una de las docentes entrevistadas.

En la Tabla 1 se exponen algunas de las preguntas del guion elaborado para la entrevista y las respuestas respectivas brindadas por tres educadoras, es importante aclarar que las respuestas se transcribieron respetando lo expresado por cada una de las educadoras entrevistadas.

El análisis cualitativo más detallado de las entrevistas mediante el programa informático denominado Atlas.ti se presenta en el capítulo de metodología. También resulta relevante precisar que las educadoras autorizaron mencionar sus nombres, no obstante, por respeto a su identidad personal sólo se cita el primer nombre y se omiten sus apellidos.

Tabla 1

Entrevistas realizadas a educadoras de reciente ingreso al nivel de preescolar (modalidad general) en la Secretaría de Educación Pública.

PREGUNTAS	RESPUESTAS
<p>1. ¿Qué información recibiste acerca de la investigación que realiza el docente durante tu formación inicial?</p>	<p>Laura: Poca, realmente los maestros en la Normal te dan las asignaturas y de ahí no salen, o sea no es para realmente tu como docente sigue informándote, sigue buscando yo siento que ahí en la Normal te crean ese hábito de la lectura de investigar es lo que te dan, pero son pocos los maestros que te piden más información.</p> <p>Anet: No hemos tenido una formación específica respecto a ello, de una investigación que yo diga bueno conozco exactamente la investigación de tal autor no. Nunca de investigación, siempre fue de filosofía, situaciones pasadas, estas nuevas teorías, pero nunca algo o una materia que dijeras investigación no, en ningún momento se llevó a cabo en la formación inicial.</p> <p>Karen: Pues durante los cuatro años de la Normal sí, siempre nos pedían que estuviéramos actualizados investigando, incluso cuando hicimos el trabajo de tesis (el proyecto), incluso aquí también a los jardines que vas y durante el consejo técnico escolar también se maneja lo de la innovación y todo eso.</p>
<p>2. ¿Por qué es importante que el/la docente investigue?</p>	<p>Laura: Por ejemplo, el simple hecho de tener un alumno con alguna discapacidad, si un maestro está tratando a ese niño como a los demás ese niño que tiene una capacidad diferente a los 30 que tienes, entonces ahí estás mal porque el niño nunca va a darte lo que tú necesitas, entonces ahí está la razón por cual tú tienes que estudiar, búscale la estrategia para que él realmente pueda aprender pueda adquirir algo que tú les estas mandando.”</p> <p>Anet: Como docente estás consciente de los retos de la actualidad, necesitamos investigar, remitirnos a la lectura, a investigar, a buscar nuevos autores, nuevas personas que hayan hecho investigaciones en escuelas, en universidades, en otros países, entonces si es muy importante que desde ahorita cada docente por su parte investigue y también pues claro que se lleve cursos que nos permitan llevar a cabo esa investigación.</p> <p>Karen: Es importante por lo mismo que mencionaba, que los niños siempre son diferentes y al estar tú actualizándote con nuevos modelos o métodos científicos que tengamos, es la forma en la que nosotros planeamos y aplicamos estrategias para los alumnos para que ellos mismos desarrollen sus conocimientos.</p>
<p>3. ¿Tú has realizado investigación docente o investigación en el aula?, ¿qué tipo de investigación has llevado a cabo?</p>	<p>Laura: Una de las investigaciones fue la teoría humanista.... estuve aplicando algunas actividades, los alumnos se mostraron totalmente diferentes, el hecho de darle un besito, de abrazarlos, pero como maestra ellos se sienten wow si me quiere, cuando ellos también lo hacían con sus compañeros era crear ese lazo de amistad, ya no te voy a pegar, ya los veía en recreo y ya no era él me molestó, no, ahora ya era el cambio de entre nosotros, sí podemos queremos que el otro también lo haga esa fue una de las investigaciones que hice dentro del jardín.</p> <p>Anet: Yo como docente (el año pasado) sí realicé investigación, me tocó un alumno que tenía asperger (creo que esa es la denominación</p>

de ese síndrome), entonces llegué al aula y se me presentó el problema de ver ¿cómo voy a atender esta situación? yo sabía que no había una evaluación psicopedagógica de mi parte y tampoco de la parte de los padres de familia, entonces no podía quedarme cruzada de brazos, tenía que buscar la forma de ver cómo iba a atender al alumno. Más que nada por necesidades educativas especiales es la investigación que he realizado.

Karen: En el aula, ahorita ya en mi año de servicio no, soy sincera, pero en el año de servicio de la Normal si realicé mucha investigación para realizar mi tesis, pero considero que sí ayuda mucho ya que yo recuerdo cuando estuve en la Normal el buscar métodos y todo te abría las puertas para ver que aplicar con los alumnos, entonces si es algo importante que debemos hacer diariamente.

Debido a que la educadora contestó de manera honesta que después de egresar de la Escuela Normal ya no realizó investigación, se le planteó la siguiente pregunta que no estaba contemplada en el guion: ¿Por qué dejaste de hacerlo? ¿Por qué lo hiciste durante tu año de servicio y por qué posteriormente dejaste de hacerlo?

Karen: Yo creo que porque a lo mejor nos falta (el que malamente) el que hay que actualizarnos, vamos a investigar de esto, o sea, como que tener el líder que te esté diciendo, siendo que no debe ser así o sea uno por iniciativa propia debe de hacerlo, pero yo creo que dejamos tantito, como que caemos en la rutina y vamos haciendo todo a como lo sabemos y no a como deberíamos.

4. ¿De qué manera contribuye eso que has investigado a mejorar tu práctica pedagógica en el aula?

Laura: Sí hay un cambio, totalmente, tuve que ir a leer, investigar libros y te das cuenta y dices ah, aquí está la razón por la cual debo hacerlo de esta manera, entre más te empapas de autores, de lecturas, esto estaba fallando y tienes que cambiarlo, no puedes seguir con esa manera del tradicionalismo, si hay un cambio totalmente.

Anet: Siempre buscaba la forma de registrar aspectos que a lo mejor no me habían salido bien en el día y siempre los anotaba, como una situación sistemática, cuando llegaba a casa era cuando checaba mi libreta qué situación no me está generando este problema, bueno entonces a la mejor tengo que cambiar la planeación y ver por este lado, a lo mejor si yo tomo en cuenta primero y cambio la organización del grupo puede funcionar o si yo le doy a este niño un material distinto va a generar.

Karen: *(No fue factible plantearle esta pregunta debido a que la respuesta en de la pregunta anterior aseveró que no ha realizado investigación).*

5. ¿Consideras que existe relación entre la investigación docente y la innovación de la práctica pedagógica?

Anet: Existe mucha relación entre investigación e innovación como vas a saber tú innovar si no investigas, si tú investigas te vas a dar cuenta de que hay nueva forma de hacer las cosas y entonces las vas a cambiar en el aula.

Karen: Pues si porque cada vez las generaciones son diferentes entonces partiendo del ciclo pasado o también te cambias de jardín y a veces el contexto social en el que viven los niños es muy diferente entonces debes de estar al día con todo este saber, de la tecnología cómo aplicarla, este estar diseñando actividades nuevas innovadoras para los alumnos.

Fuente: elaboración propia (2019).

El análisis de las respuestas de las educadoras entrevistadas en torno a las preguntas que están directamente relacionadas con la investigación docente permitió concluir que se advierte una noción de investigación docente asociada a lo que tradicionalmente se ha transmitido a las/os educadoras/es desde la formación inicial, es decir, se ha formado para ser consumidores y reproductores de las investigaciones y conocimientos producidos por otros. Una de las educadoras menciona que ha aprendido a indagar y tomar en cuenta bibliografía de diversos autores distinta a la que proporciona la SEP al momento de cursar una maestría. A través del diálogo que se entabló durante las entrevistas con cada una de las educadoras expresaron sus ideas acerca de la investigación, aunque se percibe que no la entienden o interpretan en un sentido más amplio como una herramienta que permite indagar acerca de la propia práctica asociada con el ejercicio sistemático de análisis, reflexión, autocrítica, autoevaluación y la búsqueda de información para mejorar el ejercicio profesional en el aula, en consonancia con la implementación de contenidos innovadores con los/as alumnos/as, para después revisar los resultados y rediseñarlos en colaboración con sus colegas a fin de mejorar las prácticas pedagógicas; por el contrario, existe casi de manera generalizada una inercia hacia la rutinización cotidiana del quehacer educativo en las aulas.

Una de las educadoras entrevistadas, además de admitir la rutinización de la práctica en el aula, reconoce la importancia que para ella tiene el acompañamiento y la asesoría (es importante mencionar que ella ha estado en el proceso de tutorados – un requisito establecido por la SEP para docentes de nuevo ingreso-), de allí que reconozca la influencia, generalmente positiva, que esto tiene en la mejora de la práctica pedagógica.

Este diagnóstico efectuado a través de visitas, entrevistas y diálogo ha permitido constatar que las/os educadoras/es llenan formatos que suponen una reflexión de la práctica en sus diarios de trabajo (instrumento empleado en preescolar para la revisión de los resultados y autoevaluación de la práctica diaria) con escaso significado, carecen de un análisis profundo y sustentado de ésta, puesto que al percibirlo como una imposición obstaculiza la identificación de las dificultades en la práctica pedagógica y en el proceso de aprendizaje de alumnos/as durante el desarrollo de las actividades para reorientar la práctica. Conforme a la experiencia de las prácticas observadas en las aulas, es posible percatarse de la distancia que existe entre el anhelo de generar en las/os docentes un pensamiento más crítico y reflexivo de la realidad (tanto social como escolar) y el escenario que prevalece en torno al uso limitado de estas habilidades del pensamiento para al análisis de la práctica, concretándose en un ejercicio ajeno a la sistematicidad y rigor indispensables para la investigación docente que posibilita la innovación de la práctica pedagógica y con ello la transformación o mejoramiento de su realidad más próxima.

Lo que ha de forjarse cuando se piensa en los/as docentes como investigadores (en) y (de) la práctica para concebirla como objeto de estudio es una actitud crítica, analítica y reflexiva para cuestionar la práctica, logrando generar conocimiento acerca de ésta, al percibir sus aulas y escuelas como lugares de indagación asentadas en el seno de comunidades docentes orientadas a la búsqueda y transformación de la práctica pedagógica (Cochran- Smith y Lytle, 2010; Herrera-González, 2010). Se trata de un proceso que involucra el trabajo comprometido de todos/as las personas que desempeñan diversas funciones: jefa de sector (en el caso del sistema federal), supervisoras, ATP,

directivos y docentes para trabajar de manera colaborativa en propuestas que susciten el desarrollo de la investigación docente para la innovación de la práctica pedagógica.

1.4. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las circunstancias actuales de la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas en el sector 18 de educación preescolar y cómo intervenir a partir de un proyecto para provocarlas en las/os docentes con distintas funciones?

1.5. Objetivos

De acuerdo con lo anterior, esta investigación se ha propuesto alcanzar el objetivo general y los objetivos particulares que a continuación se presentan.

1.5.1. Objetivo general.

- Propiciar la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas para que al transformarlas o mejorarlas respondan a la realidad social actual de cambios y avances acelerados, a través de un proyecto de intervención educativa en el sector 18 de educación preescolar en el municipio de Juárez, N.L.

1.5.2. Objetivos particulares.

- Identificar los conocimientos previos que poseen las educadoras del sector 18 de educación preescolar sobre la investigación docente y sus percepciones.

De acuerdo con el objetivo general de este trabajo de investigación, es primordial partir de la base de conocimiento acerca de lo que se desea estudiar, en este caso, acerca

de las percepciones o significado de la investigación docente y el nivel de las habilidades esenciales para desarrollarla observadas a través de las prácticas pedagógicas.

- Identificar si se realiza o no innovación en las prácticas pedagógicas de gestores/as educativos y docentes, así como las causas de ello.

Resulta imprescindible reconocer el estado de las innovaciones en el desempeño de las prácticas pedagógicas, asimismo, las causas relacionadas con ello, a fin de introducir cambios y transformar o mejorar la realidad actual.

- Describir los procesos que las supervisoras, directivos y docentes realizan con relación al desarrollo de habilidades de investigación docente.

Al desplegar un proyecto de intervención con toda la estructura jerárquica de un sector en el nivel de preescolar, permite describir la viabilidad de un proceso completo de desarrollo de habilidades de investigación docente a través de formas que innovan las prácticas pedagógicas, asimismo, los elementos que lo facilitan o limitan.

- Comprender los procesos de innovación de las prácticas pedagógicas que llevan a efecto las docentes de preescolar con distintas funciones.

Interpretar el impulso de formas de desarrollo profesional que dan acceso a la innovación de las prácticas pedagógicas no sólo de docentes frente a grupo, también de gestoras/es educativos (supervisoras y directivos).

1.6. Supuestos o premisas

- Resulta viable transformar o mejorar las prácticas pedagógicas ejercidas por docentes que realizan diversas funciones (supervisión, dirección y docencia) en el sector 18 de educación preescolar mediante la investigación docente.

- Es factible provocar el desarrollo de habilidades de investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas mediante un proyecto de intervención educativa diseñado e implementado desde la propia estructura organizacional del sector 18 de educación preescolar (jefa/e de sector, supervisoras/es, directivos, ATP y docentes), destinado a transformar la realidad social actual de avances y cambios en el municipio de Juárez, Nuevo León.

1.7. Implicaciones de la investigación docente en la innovación de las prácticas pedagógicas en preescolar

Comprometerse y no estar de acuerdo con todo conlleva a la afirmación de un espíritu investigativo, “significa asumir de una vez y para siempre el ejercicio cotidiano de buscar lo que hay detrás de la apariencia, de inquirir incluso lo obvio, de mirar lo que no tiene luz” (Rodríguez, 2008, p. 45). Al respecto de un espíritu investigativo, el de las/los docentes (indistintamente de la función que se realice) ha de fortalecerse para que sea más crítico y no esté de acuerdo con todo lo que el sistema establece, ha de concebirse como una alternativa encaminada a generar un nuevo desarrollo profesional de las/los educadoras/es para enfrentar los retos de la sociedad contemporánea, además de cuestionar los cambios que propone el sistema educativo y los fines del currículo establecido, es decir, una actitud de indagación persistente que logre derribar prácticas arraigadas en las escuelas para ser capaces de reinventar las prácticas pedagógicas, de innovarlas, un espíritu de búsqueda sensible a las necesidades de sus alumnos/as, del contexto escolar, de la comunidad y la sociedad donde desarrolla su labor (Cochran-Smith y Lytle, 2010). El diseño de iniciativas innovadoras dirigidas a perturbar la rutina que ensombrece las prácticas pedagógicas en las aulas y lograr superar las deficiencias

instaladas de antaño, obligan a fortalecer la formación continua de las/os docentes en lo que atañe a la reflexión, la búsqueda y la investigación; además de abrir tiempo y espacios para lograrlo (aún en contra de lo establecido por el sistema). Esto sería viable mediante una participación más comprometida de los distintos gestores educativos que rompiera con las funciones inertes establecidas en una estructura jerárquica por el sistema.

Es preciso conformar un equipo amplio que incentive esta tarea, en el caso de la educación preescolar, es pertinente la colaboración de docentes, directivos, supervisores/as y jefa de sector a fin de diseñar propuestas tendientes a superar las dificultades mediante talleres, discusiones de grupos focales, intercambios de experiencias, análisis y reflexión en colectivo. Toda vez, que la formación inicial de los docentes no constituye un proceso acabado ni imperturbable para apropiarse de la cultura pedagógica desde lo académico, lo laboral y lo investigativo, es preciso que los/las docentes continúen desarrollándose y aprendiendo de manera permanente como profesionales de la educación. El aprendizaje y desarrollo profesional docente demanda nutrir un pensamiento crítico-reflexivo desde distintos enfoques teóricos que permita analizar de manera consciente y sistemática su práctica pedagógica, exige elevar el potencial cognoscitivo acerca de la forma de pensar y aprender de los/as alumnos/as para dar solución a los problemas pedagógicos que surgen durante el proceso de aprendizaje; la consideración de estas condiciones hacen viable la tarea investigativa (Barraza, 2010; Calvo, Camargo y Pineda, 2008; Hilarraza, 2012).

El ejercicio investigativo docente se concreta cuando el/la profesor/a indaga, analiza los problemas que surgen de su práctica cotidiana, plantea hipótesis de su trabajo y desarrolla temas con base en preguntas, permite también asumir una postura más

informada y reflexiva acerca de la práctica pedagógica con la posibilidad de dirigir procesos reales de innovación y transformación, no sólo de las prácticas pedagógicas sino de las prácticas sociales, explicar o comprender el hecho educativo en tanto se transforma a su vez en un proceso de aprendizaje profesional para quienes participan en él (Cabra Torres, 2013; citada en Gutiérrez, 2015, p. 9). La investigación e innovación docente entraña la formación de un profesional con capacidad de decidir y actuar para gestionar cambios en su quehacer pedagógico (Silva, 2015). Implica alejarse de la idea del/la docente como mero ejecutor/a de un currículo predeterminado para asumir una noción distinta de su función, concebir el compromiso profesional que demanda una preparación permanente orientada al desarrollo de la capacidad de gestión ante la complejidad escolar y del aula para ser verdaderamente autónomo en la toma de decisiones, en la resolución de problemas y más creativo/a en el diseño de estrategias; el planteamiento de este perfil para la formación docente alude a una perspectiva crítico-reflexiva (Domingo, 2013). Al respecto, Fosnot (1989) ha afirmado:

un maestro plenamente capacitado es alguien que toma decisiones reflexivas, que encuentra placer en aprender e investigar acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y que considera el aprendizaje como una construcción, y la enseñanza, como un proceso que facilita, estimula y enriquece el desarrollo (Fosnot, 1989; citado en Domingo, 2013, p.158).

En la investigación que aquí se propone se hace viable la posibilidad de que las/os docentes y gestoras de educación preescolar descubran sus propias posibilidades para transformar su realidad docente mediante el desarrollo de investigación docente como

forma de reflexión colectiva acerca de su práctica pedagógica, el diálogo y la mejora en colaboración. De manera tal, que la formación de las/os docentes en servicio ha de propiciar permanentemente el desarrollo de habilidades básicas (investigación, reflexión, análisis, autoevaluación, autocrítica y argumentación) de manera colaborativa en el contexto del aula, en la escuela, en una zona o sector escolar; a través de diálogos o foros que susciten estas habilidades en el intercambio de experiencias pedagógicas, donde todos/as las/os que intervienen directa o indirectamente en la formación de alumnos/alumnas y son garantes del logro de sus aprendizajes participen de manera comprometida en estos espacios por voluntad propia, sin tener que esperar a que sea el sistema o alguien más quien determine o tome las decisiones, logrando así alejarse del papel de simples operarios/as de un currículo (Barraza, 2010; Giroux, 201).

Ser más conscientes de la posibilidad de cuestionar el currículo y rediseñarlo para adaptarlo a las necesidades e intereses de sus alumnos/as, aprovechando los escasos espacios de libertad que permiten la transformación de la práctica pedagógica de acuerdo con las necesidades del contexto escolar y social, intercambiando ideas en un colectivo de docentes. Stenhouse (1991), advierte que es indispensable por parte del/la profesor/a el deseo para perfeccionar su arte, lo que significa que la investigación debe revelar:

el camino hacia una revaloración de sí mismo y no hacia un simple readiestramiento. En estas condiciones, quien asume la responsabilidad más grande sobre el currículo será el propio docente que no podrá eludir el hecho de ser creador de este (Stenhouse, 1991; citado en Aljure, 2015, p. 113).

Es menester que los distintos gestores educativos (jefa de sector, supervisoras, directivos) y docentes, quienes desempeñan diversas funciones en la estructura jerárquica establecida por el propio sistema educativo, desplieguen un papel más comprometido en los procesos de formación antes descritos que susciten la participación en procesos de investigación docente para la innovación y transformación de las prácticas pedagógicas en las aulas, aún por encima de las condiciones que obstaculizan esta labor, ello exige la participación de todos en comunidades de aprendizaje profesional mediante relaciones laborales horizontales basadas en la mejora continua, siempre con la mirada puesta en un quehacer centrado en los aprendizajes de niñas y niños de preescolar (Barraza, 2010; Giroux, 1997; Hilarraza, 2012).

Las/os docentes no pueden permanecer ajenas/os a la realidad que converge en el aula, existe una intrincada red de conocimientos que las/os niñas/os en edad preescolar han adquirido fuera de la escuela, en su contexto familiar y social más cercano, a través de sus vivencias e incluso mediante el uso de la tecnología, puesto que ya desde edades muy tempranas desarrollan habilidades en el uso y dominio de éstas, lo cual exige un papel más activo de los/las docentes, con un pensamiento más crítico y analítico de esta realidad, que al cuestionarla e interpretarla sea posible concebir ideas innovadoras para su transformación.

Entonces ¿es posible afirmar que la innovación pedagógica responde a la manera como los implicados en la tarea educativa, en este caso jefas/es de sector, supervisoras/es, directivos y docentes, inciden en la transformación de la cultura escolar? De acuerdo con la UNESCO (2016) la innovación supone un proceso constante de búsqueda y de indagación de nuevas ideas o propuestas. Esto pudiera suceder introduciendo

modificaciones en las prácticas escolares tradicionales a través del intercambio de ideas innovadoras en comunidades de docentes, donde la búsqueda y colaboración propicien estrategias más eficaces para el aprendizaje de los/as alumnos/as. La esperanza de allanar el camino para que esto suceda compromete a reconocer la subyugación de la realidad escolar a las condiciones de la sociedad actual, mismas que influyen de manera determinante en la cultura escolar y por ende en el desempeño de las/os profesores. Salcedo (2001) considera que el posmodernismo ha traído consigo: inseguridad, preocupación, desequilibrio con respecto a lo verdadero, deja de prevalecer una verdad única, la subjetividad se apodera de la realidad, todo esto derivado de una cultura globalizada. Sus efectos inciden por igual en los sistemas educativos, que también sufren cambios y demandan un nuevo concepto de escuela y por consecuencia de la enseñanza:

- Trasladar la actividad centrada en el individuo que enseña al que aprende, para que sea él/ella quien actúe y desarrolle capacidades no sólo relacionadas con conocimientos, sino actitudes y valores - aprender a pensar y aprender a ser -.
- La escuela como un sistema abierto al cambio y la conciliación con la diversidad.
- La formación de docentes para la innovación, el cambio y un pensamiento más autónomo (De la Torre, 1998; citado en Salcedo, 2001).

Si bien Salcedo (2001) ha trazado estas nuevas concepciones de la escuela y la enseñanza, constituyen a la vez, condiciones para la innovación de la práctica pedagógica, mismas que definen el sentido del propósito del proyecto de intervención que aquí se plantea y pretende favorecer habilidades -desde la indagación, el análisis y la reflexión crítica- encaminadas al logro de un desarrollo profesional autónomo de los/las gestores educativos y docentes implicados en la formación de niños y niñas de educación

preescolar, esto es viable a través de la investigación docente y la innovación para transformar las prácticas pedagógicas, implica al mismo tiempo un ejercicio más emprendedor desde cada una de las funciones desempeñadas en el nivel educativo de preescolar conforme a la estructura organizacional del sistema que operen de manera proactiva, es decir, tomar la iniciativa en la propuesta y desarrollo de acciones orientadas al cambio conforme a las necesidades del contexto escolar haciendo uso de los resquicios de libertad que permite el sistema educativo en México.

Con base en las ideas de Barraza (2010), Calvo, et al. (2008), Elliot (2010, 2015), Restrepo (2003, 2004, 2007, 2009), Soto y Pérez (2015), es factible descubrir la magnitud de la investigación docente cuando de manera coordinada o colaborativa se diseña y experimenta en el aula un plan (lección) para desarrollar contenidos de aprendizaje sustentados en aportes teóricos que son observados entre pares docentes, posteriormente los resultados sistematizados al ser narrados por escrito, hacen viable el análisis y reflexión en colectivo a fin de realizar los ajustes necesarios, al mismo tiempo se originan desarrollo y aprendizaje profesional de los agentes educativos. Esta gestión además de abrir la puerta a la innovación y transformación en las aulas crea un sinfín de posibilidades, subrayan el significado de la investigación y la innovación pedagógica al permitir diseñar, revisar y reflexionar de manera crítica acerca de la propia práctica.

La necesidad de implementar un proyecto de intervención orientado a descubrir cómo la investigación docente puede incidir en el desarrollo y aprendizaje profesional, y a su vez, en la innovación de las prácticas pedagógicas en las aulas de preescolar, se genera a partir de las necesidades identificadas por supervisoras/es, directivos y docentes en un plano de relaciones basadas en la cooperación y co construcción orientadas a ejercer

un desempeño más creativo en contraparte con el simple rol de transmisores de conocimientos de un currículo reducido por el sistema, es necesario hacer de los ámbitos educativos espacios donde las/docentes y gestores también aprenden en colaboración para innovar permanentemente (Barraza, 2010; Marcelo, 2002).

El proyecto de intervención que aquí se propone permitirá desbloquear el camino de la indagación de quienes intervienen en el hecho educativo y pedagógico (docentes, directivos, supervisoras y jefa del sector 18 de educación preescolar), ya que ésta es una forma de pensamiento que permite aprender de la experiencia y resulta crucial para seguir innovando. La intención de un primer acercamiento a la situación problemática identificada no tiene como único propósito obtener información empírica, sino también generar de manera co constructiva propuestas o proyectos pedagógicos que respondan a las necesidades e intereses de las/niños/as y a su contexto sociocultural, además de incidir en un desarrollo y aprendizaje profesional docente no sólo más creativo, sino también más autónomo, que surge de necesidades auténticas de formación situadas en el contexto escolar donde se desarrolla la práctica pedagógica.

Los beneficios de este trabajo residen en el impulso de la investigación docente y la innovación de las prácticas pedagógicas con el equipo de supervisoras, directivos y docentes de educación preescolar del sector 18 en el municipio de Juárez, Nuevo León, desde la identificación de las dificultades existentes en los elementos de la práctica pedagógica a la propuesta de acciones para generar la indagación, innovación y mejora de las prácticas pedagógicas en las aulas. Por tal razón surge el imperativo de realizar esta investigación empleando como estrategia un proyecto de intervención educativa con el propósito de crear espacios tendientes a dirigir una mirada crítica en nuestro entorno

educativo, involucrando la participación comprometida de los distintos gestores educativos (jefe de sector, supervisores, directivos) y docentes en un proceso caracterizado por un desempeño más dinámico de cada una de las funciones educativas que se ejercen.

La implicación y acompañamiento en procesos de investigación docente e innovación pedagógica surgen de las necesidades de aprendizaje observadas en alumnas/os y tienen su origen en las condiciones del contexto escolar: internas (prácticas docentes, directivas, materiales didácticos y equipamiento de la escuela) y externas (factores familiares y socioculturales de la comunidad) de las distintas zonas que conforman el sector 18 de educación preescolar. De ello, surge la exigencia de generar alternativas transformadoras mediante el diseño de talleres de formación docente, la planeación y aplicación de proyectos en equipos de docentes que ofrezcan a alumnos y alumnas de este nivel educativo las oportunidades de aprender; un análisis más consciente y profundo de la práctica fundamentado en la observación de la misma entre pares, análisis y reflexión en colectivo de segmentos de la práctica pedagógica (video grabaciones), la discusión, la confrontación de estrategias como propuestas de solución a las problemáticas identificadas, las conclusiones y por ende el aprendizaje entre colegas conforme a las dificultades o necesidades que surgen durante el desarrollo de las actividades con los alumnos/as.

CAPÍTULO 2.

Fundamentos teóricos

Al hacerse más conscientes de la relación que existe entre los problemas de la situación docente y los factores contextuales, las/os profesoras/es estarán en mejor posición para influir sobre las determinaciones políticas que moldean su práctica pedagógica.

(Elliot, 2010).

Los constantes cambios que vive la sociedad suscitan desconcierto e incertidumbre, y revelan a su vez, la emergencia de la revisión de los paradigmas existentes ante la insuficiencia que algunos demuestran para satisfacer el demandante estudio de la realidad. Uno de los campos inmersos en esta realidad que no ha de permanecer ajeno a la evolución propia del mundo es el de la educación, sin embargo, algunas cosas parecen inamovibles, tal es el caso de lo que sucede en las escuelas y en las aulas. Ante estas circunstancias, ha de examinarse cómo la formación tecnocrática a la que han estado sujetos las/os docentes les ha impedido ejercer un rol más crítico para cuestionar la vida escolar e intentar modificarla mediante un ejercicio más innovador.

En este capítulo, el primer gran apartado (2.1 al 2.10) hace referencia a un marco histórico social y normativo destinado a delinear a grandes rasgos la perspectiva de una realidad que apremia entender al sistema educativo subordinado a un sistema económico, político y social dominante. Compromete, asimismo, al análisis y conocimiento de distintos aspectos que influyen en el sistema educativo, en particular el mexicano, un atisbo a su historia, a la política educativa, la estructura orgánica de los niveles educativos que lo constituyen, los perfiles definidos institucionalmente para el desempeño de diversas funciones (en particular del nivel preescolar, por tratarse del nivel donde se desarrolla este trabajo de investigación), el significado e importancia de la gestión y administración educativa a la sombra de una autonomía acotada, a su vez, las habilidades directivas primordiales para un liderazgo eficaz que incide de manera importante en las formas colaborativas y de innovación en los centros de trabajo.

En tanto, el segundo apartado de este capítulo (2.2 al 2.5) alude al marco teórico conceptual en el cual se expone una aproximación organizada de la teoría que da soporte

a los conceptos fundamentales que constituyen el objeto de estudio: investigación docente e innovación pedagógica. En ese orden resulta sustancial el análisis previo de los estudios relativos a las condiciones que enfrentan las/os profesoras/es en el escenario educativo con respecto a: su rol en el sistema, la formación (formal- no formal), el desarrollo profesional docente actual y las aportaciones teóricas que coinciden en proponer la investigación docente o pedagógica como una opción viable en este sentido, así como las habilidades básicas para desarrollarla. Este tipo de formación accede a la innovación, lo cual determina la necesidad de plantear los rasgos y tipos de innovación, a su vez, las particularidades que la distinguen de la creatividad. Surge así la pertinencia de descubrir el vínculo entre investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas.

2.1. El sistema educativo subordinado a un sistema económico, político y social

Detenerse a analizar lo sucedido en la sociedad con relación a los cambios profundos producidos en lo económico, político, científico, ecológico y estético, obliga a decir y aceptar que se vive en sociedades complejas, lo cual se ha vuelto común; lo mismo ocurre con el término crisis que aparece como algo insistente en la historia, además de la innegable desigualdad de oportunidades que hacen visibles la inequidad social, económica y política, reflejadas a través de ideologías o conceptos como los referentes a que las mujeres son inferiores a los hombres, o las personas de grupos étnicos lo son con relación a las personas de raza blanca, esto ha implicado también la ausencia de derechos civiles, así como acceso a trabajos menos remunerados y poco valorados socialmente. Esta realidad se ha defendido como un desequilibrio normal en la sociedad (Torres, 2007). De allí, el surgimiento de distintos movimientos sociales, ideológicos y teóricos ocupados en el análisis crítico con relación a las repercusiones de estos cambios en la sociedad, en

especial, el comportamiento o postura de sistemas políticos- económicos imperantes y su influencia o dominio ideológico a través de la educación, del sistema educativo y por ende de las escuelas como aparatos de reproducción cultural conveniente para los intereses de la clase dominante, las escuelas han ejercido la acción pedagógica con significaciones intrínsecas que perpetúan cierta ideología como legítima (Bourdieu y Passeron, 2014).

Lo antes descrito conduce a la necesidad de reconocer que el capitalismo ha suscitado cambios y ha influido en la reestructuración de los sistemas educativos. Este sistema político-económico se vale de explicaciones licenciosas para dirigir hacia las aulas la responsabilidad de los fracasos sociales y escolares. Analizar el sistema educativo y la vida al interior de las aulas compromete a considerar y comprender un sinfín de planos o condiciones que intervienen en éste, evitando así, culpar exclusivamente a las escuelas y sus docentes de los fracasos escolares. Consiste en aceptar la existencia de condiciones estructurales en cada sistema educativo, además de la complejidad de las situaciones escolares y del aula, que impiden determinar qué es lo que provoca el éxito o el fracaso educativo. Asintiendo con ello, la imposibilidad de establecer con exactitud los factores que incurren para que un alumno/a aprenda o no. A esto, Luhmann lo considera un déficit tecnológico del sistema educativo, dejando claro que al referirse a una tecnología deficiente, no se hace alusión a una didáctica equivocada o metodologías inadecuadas, sino a condiciones estructurales como la homogeneidad y heterogeneidad, en tanto, la tendencia del sistema es homogeneizar la heterogeneidad distintiva de los elementos que provienen del contexto o entorno adyacente, con la intención de unificar y controlar las diferencias (Luhmann y Shorr, 1993; Luhmann, 1996^a; citados en Pereda, 2003).

Estas condiciones estructurales dificultan la delimitación de las causas del fracaso educativo y suscitan inseguridad no sólo en el sistema educativo, sino en la escuela y en los propios docentes; esto habría de conducir necesariamente a cada sistema y subsistema a autoobservarse para reflexionar y descubrir las posibilidades de rebasar los obstáculos, resultando primordial para ello, comprender que la educación y las escuelas (como medio para ofrecerla de manera formal) constituyen sistemas complejos-entendiendo por complejidad que la principal característica de los sistemas al ser analizados es concebirlos como una totalidad o unidad en la que intervienen y se interrelacionan diversos elementos-, constituyen sistemas abiertos al influjo de otros sistemas (familia, salud, cultura), y a su vez, configuran subsistemas determinados por otros sistemas -sociedad, economía y política- (Guevara, Sandoval y López, 2008; Pereda, 2003).

Entender la complejidad y contradicciones del sistema educativo y de la escuela (nivel macro y meso respectivamente), demanda a las personas que en este medio se desempeñan una amplia preparación, concebida como una formación que interprete la realidad y posibilite el ejercicio de una reflexión más profunda en los colectivos docentes, desde preescolar hasta niveles de educación superior, permitiendo además un ejercicio de discusión orientado a investigar la propia práctica y los elementos que interactúan en ella, tanto al interior como exterior de la misma, a fin de proponer o construir alternativas de transformación sin esperar recetas de instancias ajenas.

La formación que da lugar a este desarrollo profesional docente ha de ser permanente y no necesariamente establecida o normada por el sistema. Se trata de una formación no formal que responda a las necesidades y condiciones estructurales del mesosistema (escuela), implica un proceso debidamente planeado de manera sistemática,

que consta de propósitos y objetivos, actividades y evaluación de saberes tanto previos como posteriores a la formación. “La educación no formal entra dentro de la profesionalidad de los educadores, de modo que no debe asociarse con la simple improvisación, ni para su ejecución basta la buena voluntad o el compromiso social de sus actores” (Sarramona, Vázquez y Colom, 1998, p. 7; citados en Sáez y Fernández -Salinero, 1998, p. 174). En definitiva, provocar cambios estructurales requiere la existencia de equipos comprometidos en la construcción de un pensamiento abierto a la complejidad para reflexionar y auto observarse, logrando identificar fallas en la propia práctica profesional, para diseñar en colaboración metas formativas profesionales hacia las cuales orientar la actividad educativa de acuerdo con las necesidades de formación situadas en su contexto escolar.

Este proceso de formación y participación docente resulta muy distinto a la arbitraria y común imposición de reformas educativas implementadas por el sistema educativo, las cuales responden a intereses de un sistema más amplio (el económico - producción- y el político) que impera globalmente. Cuando se trata de implementar reformas educativas hay un mensaje implícito: desconfianza en la capacidad de los profesores de la escuela pública para desplegar un liderazgo intelectual y moral a favor de niños y jóvenes de nuestra nación (Giroux, 1997). Esto repercute en los resultados de las distintas reformas, pues los cambios nunca han sido los esperados debido al sometimiento de los/as docentes a la ejecución de éstas. Por otra parte, Fullan (2002) considera que el principal problema de las reformas educativas radica en que la profesión docente no ha operado en si misma los cambios esenciales requeridos para situarse al frente del desarrollo educativo.

Estas circunstancias relacionadas con la formación docente, en el caso de México, se entrecruzan con otras realidades, como los resultados de evaluaciones internacionales poco favorecedores debido a que no se contemplan los factores de desigualdad y pobreza que se viven en el país e influyen de manera importante en el desempeño académico de alumnos/as. Esta realidad educativa provoca el análisis del sistema educativo mexicano, asomarnos un poco a su historia, a las políticas educativas que han imperado y la expansión de la educación básica, en particular el caso de la educación preescolar, asimismo la estructura jerárquica de este nivel educativo, las funciones (perfiles y criterios) normados por el sistema.

2.1.1. Sistema educativo mexicano, un breve asomo a su historia y complejidad.

Ornelas (1999) expone con agudeza la manera en que el sistema educativo mexicano ha atravesado un extenso trayecto marcado por períodos y acontecimientos trascendentales, caracterizados por reformas profundas en los fines políticos y valores que han orientado la formación de la población; por lo cual se describe aquí a grandes rasgos dichos acontecimientos.

El primer cambio intenso y significativo se vive con la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921 encabezada por Vasconcelos, quien destinó la mayor parte del presupuesto a la enseñanza elemental, a la alfabetización a través de las misiones culturales en el medio rural, ocupando un lugar central los valores y las artes, asimismo, la enseñanza utilitarista en las escuelas para obreros y especialistas.

La segunda etapa crucial en el sistema educativo mexicano tiene lugar con Bassols al frente de la SEP de 1931 a 1934, su visión socialista rompía con el pensamiento

vasconcelista pues consideraba que la educación debía ser utilitarista, pero con un enfoque economista basado en la producción, por lo tanto, la escuela debía proporcionar una formación técnica tendiente a la especialización. Sus objetivos principales: educación laica, educación rural e impulso de la educación sexual. Estas ideas correspondían al momento que se vivía en el país, pues era necesario responder a las exigencias del desarrollo industrial y la mano de obra necesaria; además de fomentar en las escuelas la ideología de la revolución mexicana.

En 1941, tiene lugar la revisión de los ideales que orientaban el sistema educativo mexicano con el propósito de encaminarse hacia la unificación, sin embargo en ese afán de unidad, se unificaron por igual planes y programas de estudio para todas las regiones del país, sin distinguir las particularidades (necesidades) propias de la ciudad y del campo, ante el peligro inminente del fracaso de las políticas del secretario de educación Véjar Vázquez, nombran como nuevo secretario a Torres Bodet en 1943 y aunque intentó impulsar la ideología de su maestro Vasconcelos, los tiempos y el país en sí ya no eran lo mismo, aun así llevó a cabo acciones importantes como una Campaña Nacional contra el Analfabetismo y la fundación de la Biblioteca Enciclopédica Popular, el Instituto Federal de Capacitación de los Maestros y la férrea idea de una mejor educación para las masas.

De acuerdo con Ornelas (1999), las reformas de los setenta no tuvieron efectos o repercusiones tan decisivas en el sistema educativo; en 1992 surge el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa y se publica la Ley General de Educación, teniendo como propósitos favorecer la profesionalización de maestros/as mediante un programa nacional de formación permanente y un esquema de mejora horizontal (carrera magisterial) de docentes en servicio, una escolaridad obligatoria ampliada

progresivamente, cambios en planes y programas de estudio para un trayecto formativo que comprendía 11 años (dos grados de preescolar, seis grados de primaria y tres de secundaria), fue considerada por el gobierno en turno como una reforma educativa profunda y ambiciosa que respondía a un proyecto democrático y equitativo, pero también a las exigencias de una creciente economía global. Los desafíos de ese momento impuestos al sistema educativo mexicano para responder a un mundo en transición, continúan siendo los mismos hoy día con respecto a la formación inicial y continua del magisterio, la profesionalidad requerida en docentes y demás gestores educativos, la participación social en la educación, la calidad de la educación, las condiciones de infraestructura de los edificios escolares, el acceso y la equidad de oportunidades en educación.

En el período 2012 -2018 se implementa nuevamente una reforma educativa que pretendía grandes cambios: la atención a la formación no sólo de docentes, sino de supervisores y directivos, nuevos planes y programas de estudio, asimismo libros de texto para alumnos/as y otros materiales educativos denominados “Nueva generación”, programa de internet para las escuelas “México se conecta”, programa escuelas de tiempo completo con la intención de ampliar los horarios de clase, un sistema básico de mejora basado en prioridades y ciertas condiciones para lograrlo como los consejos técnicos, los consejos de participación social, el fortalecimiento de la supervisión y la descarga administrativa; no obstante, surgió un enorme descontento, además de angustia en los/as docentes al saber que serían evaluados/as en su desempeño, pues al resultar no idóneos/as en la evaluación se corría el riesgo de quedarse sin empleo; los comentarios de los críticos

no se hicieron esperar en relación con la reforma y manifestaron que se trataba de una reforma laboral y no educativa.

En el 2018, se da el cambio de gobierno y una fuerte ruptura política por tratarse de un presidente de un partido distinto a los que en años anteriores habían gobernado en México, denominando a este movimiento “Cuarta transformación” y con ello el inicio de acciones opuestas a la ideología del neoliberalismo, involucrando reformas en distintas esferas, incluida la educativa, lo cual entraña modificaciones en la Ley General de Educación, un esquema de estímulos económicos para docentes, nuevos programas de estudio y libros para alumnos/as en educación básica.

Las sucesivas reformas educativas como resultado de las políticas diseñadas por distintos gobiernos no han logrado abatir los problemas derivados de la pobreza, la inequidad y la desproporción entre las clases sociales, impidiendo tener las mismas oportunidades de acceso a la educación. Todos estos acontecimientos que forman parte de la historia del sistema educativo mexicano constituyen la expresión de la voluntad política y social, delimitados por el momento histórico que se vive, en un intento permanente por aportar nuevas perspectivas a la política educativa. Cada uno de estos acontecimientos inscritos en la historia educativa del país han sido el resultado de decisiones, algunas veces acertadas, otras no; pero sin duda alguna, han dado lugar a transformaciones. Todos estos sucesos sostienen la necesaria e inevitable discusión social acerca de la educación. Una discusión que genera aprendizajes e ideas, así como la posibilidad de continuar produciendo los cambios que en materia educativa México requiere.

En América Latina, el sistema educativo mexicano constituye un sistema complejo en comparación con el resto de la región, esto debido a su magnitud y el proceso de transformación conforme a las necesidades, tanto de cobertura, como de calidad. El funcionamiento de un sistema de esta índole representa para el Estado un esfuerzo constante en el día a día, no sólo en cuanto a su sostenimiento, sino organización y ampliación, además de su adaptación a las condiciones históricas y sociales del país (Ibarrola, 2012). El crecimiento del sistema educativo es el resultado de un largo proceso en el que las políticas educativas le han ido dando forma, además de muchas décadas de inversión pública (INEE, 2018). ¿Qué son las políticas educativas? ¿quién las determina?

2.1.2. Políticas educativas: relaciones de poder y saber en los cambios.

Los sistemas educativos y las instituciones docentes están sujetas a cambios que obedecen a una relación con procesos y transformaciones sociales. A fin de atender las necesidades que surgen en relación con estos cambios, el Estado determina las políticas que en materia de educación considera pertinentes, estas políticas educativas son leyes creadas con relación a las dificultades identificadas en el país y pensadas para proporcionar beneficios a la sociedad, mediante los recursos que el estado estime necesarios para este propósito.

Las políticas educativas están delineadas para atender los problemas que enfrenta la educación y mejorarla mediante el logro de objetivos de calidad, eficiencia y eficacia. Las decisiones en política educativa son consecuencia de la manifestación de múltiples argumentos, de diversas posturas, opiniones, aprobaciones y acuerdos. La ejecución de una política pública demanda información confiable, conocimientos especializados y

credibilidad derivada de propuestas concisas, pues en esto estriban los efectos políticos, económicos, sociales y culturales del país (Gómez, 2017). La política educativa es un elemento estratégico, que, unido a otros elementos por igual estratégicos, forman parte de un dispositivo, que tiene como función primordial “la de responder a una urgencia, en el momento histórico dado y se inscribe en un juego de poder que supone unos tipos de saber” (Foucault, 1992; citado en Ornelas, Navarro y Navarrete, 2018, p. 11).

La política educativa se define desde una perspectiva ideológica determinada por élites políticas, empresariales e intelectuales, que despliegan el poder-saber sobre los demás actores sociales. Responde a un sistema de control social basado en las dimensiones económicas de un mundo globalizado tendiente a dominar la actuación de los ciudadanos/as. Este tipo de política establece los argumentos para definir los fines de la educación y las normas para el ejercicio de estos, aspirando a determinar el rumbo de la educación de todo un país.

Se instará a los agentes educativos para que se apropien del discurso y acaten el mandato para implementar y cumplir con la mejora de la educación, porque quienes son los responsables del diseño de esta política asumen que es lo más conveniente para la sociedad. Entonces, es posible afirmar que la política educativa determina las reglas del juego y a partir de estas se originan ciertas subjetividades implícitas, dominios de saber y poder; entendiendo así a este tipo de política como una relación de verdad y poder (Foucault, 1977; citado en Ornelas, Navarro y Navarrete, 2018).

En México la política educativa es compleja, pues abarca el ejercicio educativo sistemático que el Estado implementa a través de las instituciones educativas, además de las acciones de guiar, dirigir o reformar la vida cultural en todo el país. En la estructura

del sistema educativo mexicano la educación básica ocupa un lugar de primordial importancia, en este nivel se cimentan las bases para la formación de ciudadanos a través de aprendizajes esenciales para la vida. Una política educativa que en México funcione de manera más acertada implica la necesaria transformación del sistema, que ofrezca las condiciones y recursos indispensables (infraestructura idónea de las aulas, preparación de las/os docentes, desempeño comprometido y responsable de los gestores educativos - directivos y supervisores-, recursos didácticos suficientes y de calidad) para ofrecer a las/os alumnas/os de los distintos niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior una formación que incida en un perfil de egreso con calidad enfocado en el logro de ciudadanos/as con capacidad para analizar, crear, reflexionar, criticar y plantear nuevas formas de hacer y comprender las cosas; capacidades superiores a las que están en este momento desarrollando los/as alumnos/as, lo que la gente reclama es más calidad y menos burocracia. Los agentes educativos (supervisores, directivos, docentes, alumnos y padres de familia) se tornan sujetos de política educativa, convirtiéndose en los elementos principales para la ejecución de dicha política.

De esta manera, las políticas educativas determinan y regulan las actividades que han de realizar en el ejercicio de su función los distintos gestores educativos, así como las habilidades y capacidades profesionales requeridas para alcanzar los propósitos político-educativos. Por lo tanto, estas políticas educativas incitan a los actores educativos a acoger un lenguaje compuesto de conceptos comunes: escuelas de calidad, aprender a aprender, inclusión, equidad, calidad educativa, autonomía de gestión, entre otros. Generalmente,

son términos que surgen de estas políticas como algo novedoso (Ornelas, Navarro y Navarrete, 2018; Rodríguez, 2001; citado en Gómez, 2017).

La implementación de la política educativa en un estado democrático habría de realizarse mediante el diálogo con los agentes educativos implicados y hacerlo del dominio público. No obstante, no es así, pues se da en condiciones que más bien ponen de relieve la tensión en la relación de dos fuerzas. Entonces, con respecto al sistema educativo en México ¿qué ha fallado? De acuerdo con Ibarrola (2012, p. 17), debido a su magnitud y complejidad el sistema educativo mexicano ha enfrentado siempre los mismos problemas:

problemas de cobertura; problemas de calidad; de “gestión inadecuada”; de recursos insuficientes. Pero es evidente que tienen ahora expresiones muy específicas que hablan de la evolución que ha habido en las últimas décadas y de la interacción entre problemas identificados, soluciones propuestas y resultados logrados, los cuales están sin duda determinados por la naturaleza de la interacción política entre nuevos y viejos actores ante viejos y nuevos problemas, y por la naturaleza de su intervención en las relaciones del poder (hacer) educativo.

Convergen distintos intereses, desde fuera y al interior del aparato escolar, “desde políticas globales e internacionales, hasta los niveles de la escuela, en los que opera una microfísica del poder” (Ornelas, Navarro y Navarrete, 2018, p. 11). A los actores involucrados se les ha formado de acuerdo con los intereses del macrosistema, aceptan y actúan sin cuestionar las directrices, cual obreros/as que cumplen con un horario, sin ir más allá para intentar ejercer un rol más crítico y tendiente a cambiar las condiciones de

la función social en las escuelas para despertar las conciencias de todos/as los agentes implicados en la educación. De manera que, también resulta indispensable conocer cómo funciona el sistema educativo, su estructura y organización.

2.1.3. Estructura y organización del sistema educativo en México.

El trayecto de escolarización obligatoria en México se ha ido modificando de acuerdo con las reformas educativas, actualmente comprende 15 años. El artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación – aprobada en 1993 y con diversas modificaciones hasta 2019- instauran la educación obligatoria gratuita, que de manera ideal ha de iniciar a los 3 y concluir a los 17 años. La educación básica configura la primera parte del trayecto que constituye el ciclo obligatorio y está dividida en tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar y primaria se ofertan a través de tres tipos de servicio: general, comunitaria e indígena. En tanto, para la educación secundaria hay cinco tipos: general, técnica, telesecundaria, comunitaria y para los trabajadores.

El nivel preescolar es el primer nivel de la educación básica. Abarca tres años, siendo obligatorio cursar al menos un grado de este nivel desde 2002, y está encaminado a ofrecer a niñas y niños de 3 a 5 años este servicio educativo; la modalidad general es ofertada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobiernos de los estados, así como instituciones particulares en los medios urbano, semi urbano o urbano marginado y rural. El servicio en la modalidad indígena es prestado por las entidades federativas, pero atendiendo las facultades normativas que establece la SEP para ello. Este servicio se brinda a niñas/os de diferentes etnias, y la SEP considera para su atención profesores que conocen las lenguas respectivas.

El nivel de primaria constituye el segundo nivel de la educación básica y es de carácter obligatorio. La edad para cursar este nivel abarca desde los 6 hasta los 12 años. Al igual que en preescolar, en primaria, la modalidad indígena está pensada como un servicio que ofrezca contenidos situados en la cultura de las/os alumnas/os y preferentemente con docentes que hablen su misma lengua.

El servicio comunitario, que ofrece atención educativa en los niveles inicial, preescolar y primaria, se presta en comunidades con población dispersa y, en general, en condiciones de marginación. De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016; citado en INEE, 2018, p. 13) “es responsabilidad del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), cuyo objetivo es que los niños y jóvenes de estas comunidades accedan a la educación inclusiva, intercultural, equitativa y de calidad, y desarrollen capacidades y aprendizajes mediante un modelo educativo multigrado”.

El tercer nivel de la educación básica lo constituye el nivel de educación secundaria, y la edad en que teóricamente ha de transitarse comprende desde los 12 hasta los 14 años. El propósito de este nivel educativo es ofrecer conocimientos y habilidades más complejos que fortalezcan los procesos desarrollados en los niveles anteriores y que se establezcan las bases para las áreas especializadas que se estudian en la educación media superior (INEE, 2016; citado en INEE, 2018). Antes se mencionó que son cinco las modalidades para ofertar la educación secundaria: general, técnica, telesecundaria, comunitaria y para los trabajadores. En el caso de la telesecundaria, resulta significativo destacar su inicio registrado hace casi medio siglo, este servicio se ofrecía por medio de la televisión. Con el paso de los años, esta estrategia educativa ha ido evolucionando, ha mejorado mediante la dotación de bibliotecas escolares, así como otros recursos didácticos

tanto para alumnos, como para docentes, además de la introducción de medios digitales. Primordialmente, se brinda atención a la población adolescente que reside en localidades alejadas y dispersas donde no se cuenta con otro tipo de servicio de secundaria, se emplean los mismos programas de estudio de la secundaria general. Quienes rebasen la edad de 16 años tienen la posibilidad de estudiar educación secundaria para trabajadores o en la modalidad para adultos o concluir sus estudios en el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) (SEP, s.f.; citado en INEE, 2018).

Desde 2012, el último nivel de la educación obligatoria es el nivel de educación media superior. Por lo general, las modalidades de este tipo de servicio constan de una duración de tres años y se ofrece a adolescentes de entre 15 y 17 años. El bachillerato, mediante sus distintas opciones, tiene como finalidad acreditar la formación para el ingreso a la educación superior, así como el desarrollo de habilidades y preparación para el mercado laboral. La educación media superior se ofrece a través de tres modelos o subsistemas: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. Estas opciones educativas están reguladas por el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y más recientemente por el Sistema Nacional de Educación Media Superior, apegado en lo concerniente al aspecto curricular al Marco Curricular Común (SEP, 2017; citado en INEE, 2018). Resulta significativo destacar la forma en que el sistema educativo mexicano ha crecido en los últimos 16 años (INEE, 2018):

Se observa que el nivel preescolar creció 44% en términos de alumnos, 50% en docentes y 25% en escuelas. El nivel primaria muestra un incremento mucho menor, dado que ya está muy cerca del 100% de escolarización. En el mismo

período se verifica una reducción de la matrícula de 4% (efecto de la transformación demográfica) y un aumento de docentes de 5%. El nivel secundaria tuvo un incremento de alumnos de 25%; 32% en docentes y 39% en centros escolares. El mayor cambio se dio en la educación media superior, donde el crecimiento medio de estudiantes fue de 66%, lo cual significó 96% más de docentes y más del doble de centros educativos (p. 16).

En la información antes descrita es posible advertir el notable crecimiento que se produjo particularmente en el nivel de preescolar, esto debido a la situación relacionada con el reconocimiento de las ventajas implicadas en la formación en esta etapa de la infancia. De allí la necesidad de describir cuáles han sido las circunstancias de la expansión, marco normativo y estructura orgánica de este nivel en el sistema educativo mexicano.

2.1.4. Expansión y legitimidad de la educación preescolar en México.

Es importante destacar que la educación preescolar en México experimentó el cambio más significativo en lo concerniente a la extensión de la cobertura, la cual se produjo en las tres últimas décadas del siglo XX, entrañó cambios de esencial importancia que radicaron en la diversificación de la población atendida, este servicio educativo se extendió mayormente a los sectores de población rural e indígena y urbano marginada, teniendo oportunidad de acceso niños y niñas de diversa procedencia social (SEP, 2004). A partir de 1981 aproximadamente, el servicio de atención en preescolar tuvo un auge sin precedentes en una cantidad importante de comunidades en todo el país, se capacitaron incluso a docentes con formación de educación primaria para cubrir la demanda de

recursos humanos en el nivel preescolar, ante la inusitada apertura de jardines de niños en el área rural. Sin embargo, no se contaba con la infraestructura requerida, las condiciones para prestar el servicio a la población en esta etapa de la infancia adolecían de la calidad mínima requerida. Los/as docentes desempeñaban su labor en espacios adaptados, prestados por la comunidad o en un aula de las escuelas primarias, carecían de mobiliario idóneo, así como, otros recursos indispensables para ofrecer el servicio en este nivel.

No obstante que la educación preescolar cuenta con más de un siglo de existencia y una matrícula que se ha incrementado considerablemente en los últimos cuarenta años, no había sido una prioridad para los gobiernos y menos aún, un tema atractivo para especialistas e investigadores (Rivera y Guerra, 2005). El gobierno, el sistema educativo y la sociedad han tenido que reconocer que la educación preescolar constituye una etapa de soporte en la educación básica, por lo que no puede sustraerse de los desafíos que demandan a los sistemas educativos los cambios acelerados que suceden en el planeta, entre los que sobresalen la globalización de la economía, las tecnologías de la información y la comunicación en todos los aspectos de la vida humana, el papel del conocimiento en el desarrollo de las sociedades, el quebrantamiento ambiental y el aumento de la desigualdad.

El hecho que detonó su inserción en la agenda de la política educativa nacional fue la presentación, discusión y aprobación del proyecto de reforma constitucional que otorgó el carácter obligatorio de la educación preescolar y en noviembre de 2002 se decretó la reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, esta decisión entrañó para el Estado Mexicano la exigencia y compromiso ineludible de ofrecer educación a niños y niñas de 3 a 5 años; implicando con ello la

ampliación del trayecto escolar en la educación básica obligatoria. Y a la vez, la responsabilidad de madres y padres de familia o tutores de enviar a sus hijos o pupilos a la escuela (INEE, 2010; SEP, 2004).

Es importante destacar que en México este nivel educativo ha enfrentado un sinnúmero de obstáculos para ser reconocido como un eslabón importante en la educación básica; las propuestas y enfoques pedagógicos adoptados, aunque limitados en número, se han renovado con más frecuencia que en otros niveles educativos, procurando corresponder a los avances teóricos y metodológicos más recientes (Rivera y Guerra, 2005). A pesar de la relevancia y del reconocimiento asentado desde lo constitucional, el sistema educativo no ha logrado brindar el servicio educativo a todos/as los/as niños/as de 3 a 5 años en los planteles oficiales, debido a la insuficiencia tanto de infraestructura (cantidad de aulas), como de recursos humanos para atender la demanda, por lo que se ha dado prioridad de atención a niños/as de 4 y 5 años, 2º. y 3º. grado de preescolar respectivamente, en tanto el servicio educativo para alumnos de 1º. grado sólo se presta en los planteles que cuentan con el espacio, el recurso humano (excedente) y con menos demanda para 2º y 3º. grado.

Es importante aclarar que el servicio es también ofertado por instituciones privadas. Sin embargo, debido a los elevados costos económicos que implica el servicio en este tipo de instituciones no todas las familias disponen de recursos suficientes para inscribir a sus hijos/as. Aun cuando se acepta y se ha demostrado que es posible ofertar el servicio educativo a pesar de las condiciones de infraestructura, es decir, de ausencia o insuficiencia tanto de espacios como de recursos, el ambiente donde aprenden niñas y niños, independientemente de la escuela a la que asistan, debe asegurar además de bienestar, el desarrollo idóneo de los procesos de aprendizaje y enseñanza (INEE, 2010).

Vale enfatizar que cuando se habla de condiciones no sólo se hace referencia a las de tipo físico o materiales, sino a aquellas que tienen relación con las tareas fundamentales de la práctica pedagógica: actividades más retadoras, dinámicas e interesantes, a las cuales se les debe conceder más tiempo y realizarse con medios más eficaces para incidir en el aprendizaje de las/os alumnos, en particular concediendo atención más personalizada para centrarse en el proceso de aprendizaje que sigue cada alumna/o y descubrir lo que sucede cuando están aprendiendo (Gimeno, 2013).

2.1.4.1. La educación preescolar ¿para qué?

Se ha demostrado que, en el desarrollo de niñas y niños, asimismo, en su aprendizaje y avance educativo intervienen primordialmente cuatro sistemas: la familia - el más importante-, el de salud, el educativo y el de cuidado de la primera infancia (Zigler, Gilliam y Jones, 2006; citados en Pérez, Pedroza, Ruiz y García, 2010). Si bien, el sistema educativo afronta retos significativos para brindar las condiciones apropiadas que incidan en el desarrollo y aprendizaje de la niñez en edad preescolar; resulta relevante subrayar que la optimización de las circunstancias actuales y futuras en la educación que se ofrece, demanda a la vez la articulación con los otros sistemas señalados (García Cabrero, 2010; citada en Pérez, Pedroza, Ruiz y García, 2010).

Lo cual compromete a establecer esfuerzos conjuntos para lograr atender de manera integral la primera infancia. El potencial de desarrollo en esta etapa está mediado por las posibilidades educativas que ofrecen el contexto y las situaciones vivenciales. La formación que se ofrece a niños y niñas de preescolar es esencial para su desarrollo cognitivo, emocional, social y motriz.

Esta etapa de la infancia se distingue por un acelerado desarrollo neurológico, que al aprovecharse favorablemente mediante los estímulos que inciden en aprendizajes duraderos, logran trascender su infancia, e influir no sólo en su vida, sino también en la comunidad. Es decir, como ciudadanos/as proactivos. En cuanto a los rasgos del pensamiento del niño/a que se atiende en preescolar es importante señalar algunas cuestiones que resultan fundamentales, de acuerdo con Vygotsky (1984) citado en Bodrova y Leong (2004) los logros en el desarrollo de un niño/a constituyen progresos relacionados directamente con la situación social de desarrollo y están definidos por la edad. La situación social del desarrollo comprende tanto el contexto social, como la forma en que el niño/a reacciona a este contexto.

Los/as niños/as en edad preescolar (3 a 5 años) pueden ejercitar y aprender a movilizar acciones mentales intencionadas, Vygotsky acentuaba que el contexto escolar es uno de los contextos sociales más favorecedores, así como la calidad del ambiente lingüístico, que consiste tanto en escuchar como propiciar ocasiones para practicar el lenguaje, esto favorecerá el desarrollo de las funciones mentales superiores más adelante; para ello las actividades conductoras desempeñan un rol importantísimo, se emplea el concepto de actividad conductora para definir los tipos de interacción del niño/a y el ambiente social que encaminan a logros en el desarrollo (Leont'ev, 1977; citado en Bodrova y Leong 2004).

La actividad conductora está determinada por las herramientas y las distintas instituciones culturales propuestas para transmitir estas herramientas. En preescolar la principal actividad conductora es el juego y el lenguaje se convierte en la herramienta del juego, en cuanto posibilita la coordinación, negociación de los papeles, establecimiento

de reglas y metas del juego. Además de estas actividades, existen otras que no son las más importantes en esta etapa, pero también propician el desarrollo: las de construcción (dramatización, relato de cuentos, construcción con cubos); las actividades preacadémicas (prelectura, preescritura y prematemáticas) y motoras (actividades con músculos largos); las actividades preacadémicas son beneficiosas siempre y cuando surjan del interés de niños/as.

Es de suma relevancia considerar que no se ha de privar a los niños/as del juego, de las actividades constructivas, ni actividades de movimiento, por conceder mayor prioridad a las actividades preacadémicas, al aprendizaje de letras y números, forzar estas habilidades con bastante antelación nunca ayuda a preparar a un niño/a para la escuela primaria (Elkonin 1971/1977; citado en Bodrova y Leong, 2004). Los/as niños/as en edad preescolar poseen enormes capacidades, aprenden todo el tiempo, tienen intereses versátiles y la labor de la educadora ha de estar enfocada en el desarrollo de esas capacidades en acción.

Las situaciones didácticas deben representar desafíos cognitivos para los niños/as, tener como propósito un aprendizaje a desarrollar (aunque simultáneamente se favorezcan otros aprendizajes) y abarcar en un lapso de una o dos semanas aprendizajes de diversos campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social, mediante diversas formas o métodos de trabajo.

Lo importante es que las actividades tengan una intención de aprendizaje definida, que sean interesantes para los niños, en definitiva, que representen oportunidades de aprendizaje basadas en situaciones auténticas que implican desafíos cognitivos, es decir, situadas en la realidad del niño/a y le sean útiles para la vida, que propicien la interrelación

y participación de todos; que hablen de sus ideas e intereses y las expresen también de otras maneras, que discutan, propongan y aprendan a colaborar (Ramírez, 2007; SEP, 2017). La educación preescolar ejerce una función primordial en el aprendizaje y el desarrollo de todos los niños, pues representa la primera experiencia escolar tendiente a estimular las capacidades para convivir y aprender junto con otros, en un ambiente que proporcione confianza y seguridad, establece bases importantes para evitar el fracaso en los siguientes niveles educativos, principalmente resulta de suma importancia para niños en situaciones de riesgo, ya sea por condiciones carentes de estímulo y apoyo en la familia, o necesidades educativas especiales.

Las prácticas pedagógicas orientadas al logro del desarrollo del niño/a asistido en concordancia con su edad (Bodrova y Leong, 2004) por parte del/la docente, implica además de conocimientos teóricos y experiencia en la práctica, una condición primordial: la reflexión, que de acuerdo con Cerda y López (2006) va de la mano con el empeño de un pensamiento autocrítico, supone detenerse a repensar la práctica en el aula y concibe un ejercicio más allá de lo espontáneo o improvisado que exige formación; porque la reflexión constituye un proceso de aprendizaje profesional del/la docente acerca de la práctica que no ha de realizarse en forma solitaria o aislada, incluye a los pares, por tanto, esa expresión de entrega por la formación de alumnos/as, ha de ser necesario extenderla hacia los/las colegas, para apoyarse entre pares, un ejercicio necesario de aprender del otro (Ramírez, 2007; Cerda, 2006).

La mejora de la calidad y la responsabilidad de los resultados de aprendizaje de alumnos/as recae en gran medida en el desempeño de los/as docentes en el aula; las buenas intenciones para enseñar y tratar de cubrir el tiempo de trabajo en el aula no son

suficientes, las áreas de oportunidad identificadas en la práctica pedagógica revelan una realidad en torno a la formación y desarrollo profesional docente: una necesaria profesionalidad mediante la indagación, la búsqueda de información, la lectura, el análisis teórico-práctico y la autoevaluación, todo esto orientado hacia una práctica más creativa e innovadora mediante la investigación docente.

No obstante, la responsabilidad de la calidad de la práctica pedagógica en el aula no ha de recaer sólo en los/as docentes frente a grupo, existen en la estructura y organización del sistema educativo las funciones de otras figuras cuya responsabilidad en el acompañamiento técnico-pedagógico en el aula recobra un importante significado, así como para emprender, de manera corresponsable y colaborativa, proyectos que impliquen las habilidades arriba mencionadas relacionadas con la investigación docente para la innovación de la práctica pedagógica, como tareas esenciales del desarrollo profesional y la formación permanente.

Las figuras en la estructura jerárquica que tendrían que desempeñar esta importante función son: directivos, asesoras/es Técnico-pedagógicos (ATP), supervisores/as y en el caso del nivel de preescolar en el sistema federal, el/la jefe/a de sector. El sistema oficial establece una estructura orgánica que delimita el desempeño de las distintas funciones para la prestación del servicio.

2.1.5. Estructura orgánica de la Educación Preescolar.

Las funciones de cada figura en la estructura orgánica precisan áreas de responsabilidad, dominio y desempeño requerido para cada una, orientadas al logro de los fines educativos y propiciando el uso correcto de los recursos que favorezcan la calidad

de la educación que se brinda a los niños/as (SEP, 2011). En la figura 5 es posible distinguir la estructura jerárquica de las distintas funciones en el nivel de preescolar en el sistema federalizado.

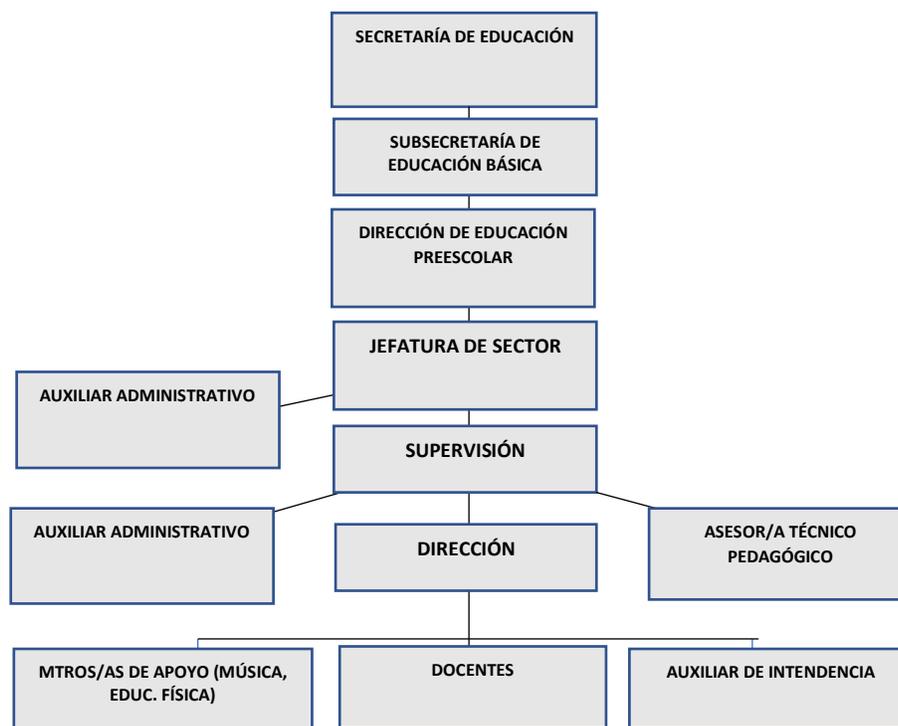


Figura 5 Estructura de funciones en el nivel de preescolar sistema federalizado. Fuente: elaboración propia (2020) con fundamento en SEP (2011).

en cada estado del país existe una dependencia denominada Secretaría de Educación con ciertas facultades normativas para realizar adecuaciones o modificaciones de acuerdo con las necesidades contextuales, políticas y económicas; pero dependiente a la vez de la Secretaría de Educación Pública (SEP) máxima autoridad educativa federal, encargada de la distribución social en educación y de las atribuciones relacionadas con ello, entre otras, se encuentran el establecimiento de planes y programas de estudio, el calendario escolar,

los libros de texto y materiales educativos; el sistema integral de formación, capacitación y actualización para docentes de educación básica; expedición de normas de control escolar -inscripción, reinscripción, promoción, acreditación, regularización y certificación-; la Secretaría de Educación Pública (tanto federal, como en cada estado) está organizada a través de la función de distintas subsecretarías.

En este trabajo, es de interés centrarse en la organización de la subsecretaría de educación básica, que comprende las direcciones de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, en particular, en la dirección de preescolar, de la cual se derivan las funciones vinculadas con el funcionamiento de los planteles: jefaturas de sector (sólo en el sistema federal, ya que en el estatal no existe esta figura de autoridad), esta función comprende la supervisión de varias zonas escolares; la supervisión por zona escolar acompaña, verifica y da seguimiento al funcionamiento de varios planteles; la dirección encargada de la organización y funcionamiento del plantel escolar tiene a su cargo docentes frente a grupos de alumnos/as, algunos planteles cuentan también con maestros/as de apoyo (de música, educación física y/o de educación especial), así como el personal de intendencia.

Para el desempeño de las funciones de jefatura de sector, supervisión, dirección y docencia en educación básica existe un marco normativo que estipula los perfiles profesionales, criterios e indicadores, establecidos por la Secretaría de Educación Pública, mismos que son tomados en cuenta para el ingreso, promoción o participación en algún programa de incentivo profesional.

2.1.6. Marco normativo de los perfiles de docentes, directivos y supervisores.

Los perfiles, dominios, criterios e indicadores correspondientes a maestros, técnicos docentes, directivos y supervisores escolares están basados en los preceptos normativos establecidos en el artículo 3º constitucional, el cual estipula que toda persona tiene derecho a la educación, que el Estado impartirá y garantizará la Educación Básica, se distinguirá por ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita, laica, se fundará en el respeto absoluto a la dignidad de las personas, basada en un enfoque de derechos humanos y de igualdad; tendiente al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano; fomentando en él el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2020).

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) (DOF, 2019), en su artículo 13, establece que:

Las funciones docentes, de técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, de dirección o de supervisión de la educación básica [...] impartida por el Estado [...] deberán orientarse a lograr el máximo aprendizaje y desarrollo integral del educando, conforme a los objetivos que determine el Sistema Educativo Nacional. Quienes desempeñen dichas tareas deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales conforme a los criterios e indicadores que determine la Secretaría, para asegurar que cuenten con los conocimientos, aptitudes, actitudes y capacidades que correspondan a los distintos contextos sociales y culturales.

En el documento “Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y supervisión” (SEP, 2020), se presentan los dominios, que describen los atributos deseables desglosados a través de varios criterios e indicadores, para el desempeño de cada función. De acuerdo con este documento vigente, se describen enseguida de manera general los perfiles esperados para ejercer las funciones de: docente frente a grupo, dirección y supervisión.

a) Función docente

En el caso de los perfiles para el desempeño de la función docente frente a grupo, expresan la necesidad de una docencia orientada a la atención personal y con una visión humanista de la formación de los alumnos/as, además del logro de aprendizajes significativos en su vida presente y futura, asimismo asume su responsabilidad y compromiso ético de la enseñanza, para favorecer en niñas, niños y adolescentes además de conocimientos, habilidades, actitudes y valores de acuerdo con el currículo actual, con el propósito de que se desarrollen de manera integral y tengan acceso a un servicio educativo inclusivo, intercultural y de excelencia.

b) Función de dirección

La labor directiva ha de estar encauzada al logro de una escuela que brinde un servicio educativo humano e integral a todos/as los alumnos/as, además brindar oportunidades para la adquisición de aprendizajes significativos que le preparen para la vida presente y futura, esta función implica un enorme compromiso profesional y ético para lograr que las escuelas se conviertan en espacios propicios para el mejoramiento de la convivencia, habilidades, actitudes y conocimientos de los alumnos/as en un ambiente

de equidad, inclusión, excelencia e interculturalidad, esto de acuerdo con los fundamentos del currículo vigente. También el perfil deseable del directivo admite la necesidad de conocer al colectivo docente, las necesidades e intereses de los/as alumnos/as, las características de sus familias, así como el contexto social, cultural y lingüístico en que está situada la escuela donde labora, de manera que las propuestas o proyectos de mejora que plantea se basan en las necesidades que enfrentan alumnos y alumnas para alcanzar los aprendizajes, involucra a toda la comunidad escolar para realizar esfuerzos conjuntos y lograr las metas establecidas. Un directivo empático, capaz de comprender y escuchar a las personas que conforman la comunidad escolar y realizan distintas tareas, atento a sus preocupaciones e interesado en apoyar cuando se requiere.

c) Función de supervisión

Los perfiles de esta función también se refieren a las funciones de jefe de sector y jefe de enseñanza de los diferentes niveles y modalidades educativas. Un supervisor/a asume la responsabilidad y compromiso de conocer los espacios educativos a su cargo para asegurar el derecho a una educación de excelencia de todas/os las niñas, niños y adolescentes; conoce, asume y ejerce los principios éticos, los preceptos legales y fines de la educación señalados en los fundamentos educativos vigentes; ha de manifestar actitudes de respeto, empatía, comunicación y confianza en su trato con directivos escolares, docentes, personal de apoyo, padres, madres o tutores y personas de las comunidades, buscando siempre la construcción de una visión común en torno a las necesidades de mejora de las escuelas y la zona escolar. Es a la vez un/a profesional comprometido con procesos de renovación, innovación y transformación de los centros escolares. De allí también surge la exigencia de involucrarse en las acciones de formación

y actualización docente centradas en las necesidades de mejora de las prácticas pedagógicas, mediante el trabajo colaborativo, la reflexión, el diálogo, el intercambio de experiencias y el establecimiento de compromisos a nivel individual y colectivo enfocados en el logro de aprendizaje de alumnos/as.

Los criterios e indicadores que definen el perfil de cada una de las funciones antes descritas y organizadas en la estructura jerárquica del nivel educativo de preescolar federal, describen el deber ser de cada una de estas funciones y delimitan el rendimiento profesional normado por el sistema educativo en México, empero, ¿qué sucede en la realidad educativa con respecto al cumplimiento de estos perfiles, criterios e indicadores que definen los rasgos para un desempeño reglamentado de las distintas funciones en la estructura orgánica de este nivel educativo?

Es necesario subrayar que no existe una preparación o formación previa para el desempeño de estas funciones educativas, se accede a los distintos puestos por medio de un proceso de selección y promoción cuyos requisitos consisten en contar con el comprobante de estudios (título de licenciatura o normal básica), para el caso de direcciones y supervisiones se ha de cumplir con cierta antigüedad en el servicio, además de un instrumento de valoración de conocimientos y aptitudes, un cuestionario de buen desempeño contestado por padres o madres de familia, alumnos/as y compañeros/as (colegas con los que haya trabajado en el mismo centro educativo), asimismo deberá contestar de manera personal un cuestionario de habilidades directivas.

Ahora bien, la gestión eficaz de la función (una vez que ha sido seleccionado/a) implica algo más que el cumplimiento de los requisitos de una convocatoria para enfrentar los retos que cada puesto demanda, tanto en lo concerniente a lo reglamentado como lo

no reglamentado (la vida cotidiana escolar, su interacción con las familias y con el entorno). Aunque de manera oficial exista un perfil (dominios, criterios e indicadores) para cada función en educación básica -en este caso del nivel preescolar- no basta, pues sólo constituyen un patrón y se corre el riesgo de juzgar a alguien como bueno o malo en su oficio acotándolo sólo al esquema de un perfil predeterminado institucionalmente, ya que el rendimiento profesional queda entonces delimitado y reducido a ciertos parámetros e indicadores establecidos por el sistema educativo ¿acaso sea posible entender esto como un código necesario para establecer los límites de operatividad de las funciones? (Ontiveros, 1997). La realidad, de acuerdo con Tenti (2007), es que las/los docentes (aquí cabe agregar - y demás gestores educativos: directivos, supervisores, asesores técnico-pedagógicos-):

Viven “*una tensión de identidad (...)* entre las dos polaridades de la *expertise* y la de la mediación” (Verpraer, 2001, p.191). La identidad técnica se argumenta y se concreta en términos del saber, de la formación, de la especialidad... La identidad social, en cambio, se ubica en la relación, el servicio, la mediación, pero también el *ethos* social (p.138).

Esa tensión de la cual habla Tenti (2007) tiene que ver con esquemas arraigados fundados en la creencia de que la preparación (cursos, talleres y diplomados) brinda las herramientas suficientes para el dominio de la función (un dominio técnico), pero el desempeño también requiere de ciertos valores morales necesarios para interesarse en el bienestar de las/os demás. Por lo cual Tenti (2007) expone la exigencia de la coyuntura de tres dimensiones en el oficio docente: la del dominio técnico instrumental -fortalecimiento

de capacidades y saberes-; compromiso ético y moral que implica tanto el respeto, como cuidado del otro; además del sentido de colectividad (trabajo en equipo) para colaborar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

El ejercicio del oficio entrena conocimientos teóricos pedagógicos, actitudes y habilidades. Algunos docentes, directivos y supervisores/as se destacan en el ejercicio de su función porque poseen habilidades relacionadas con el dominio del oficio (liderazgo, trabajo en equipo, comunicación), sin embargo, si además de este dominio -algunas veces innato-, se añadiera una formación más amplia y completa orientada al desarrollo de un pensamiento consciente de la realidad social, más crítico y humano, a través de la actividad heurística basada en la reflexión colectiva acerca de las problemáticas presentes en el contexto escolar se accedería a la transformación de las prácticas pedagógicas, en beneficio de las/os alumnas/os y la comunidad.

Su concreción exige la participación comprometida de todas/os los/as gestores educativos y docentes en la co-construcción del saber pedagógico en colectivo, en tanto, los resultados de la gestión institucional y pedagógica en las escuelas sería distinta. Entonces ¿qué hay más allá de la determinación de ciertos perfiles e indicadores para el desempeño normado por el sistema para cada función educativa?

2.1.7. Más allá de la definición de perfiles y funciones establecidas institucionalmente.

Por mucho que se determine la configuración estructural de la organización, que se definan de manera formal y administrativa las funciones, se establezca una normativa con el fin de reglamentar los propósitos y órganos escolares y se defienda la necesidad de

procesos legítimos para la toma de decisiones con el propósito de determinar coordinaciones formales entre los niveles escolares y sus componentes, las escuelas continúan conformando complejos microcosmos sociales. De allí, la evidente complicación en la eficacia y la funcionalidad en una organización de esta índole. La escuela como organización se distingue por rasgos muy particulares y constituye en sí una realidad construida socialmente por quienes la integran e interactúan, asimismo en relación con el entorno en el que funciona (Greenfield, 1984; citado en Pascual, 1988).

Como organización edificada de esta manera, la escuela crea estructuras, roles, normas y valores propios, aunque constituya una estructura formalmente reglamentada resulta inevitablemente redefinida. Comprender e interpretar las acciones e interrelaciones humanas en una organización donde convergen no sólo ideas y estrategias, sino también valores y actitudes movilizadas hacia el logro de objetivos comunes, ha representado una preocupación histórica que ha dado lugar al surgimiento de la teoría de gestión.

La gestión entendida como un conjunto de ideas relativamente estructuradas es reciente. Los fundadores modernos de esta teoría (primordialmente sociólogos, psicólogos y administradores) tienen su origen en la primera mitad del siglo XX. Entre los primeros, destaca en especial Max Weber, quien se ocupó de estudiar la organización del trabajo como un fenómeno burocrático. Entre los administradores se distingue a Taylor (1911) y Fayol (1916), Taylor defendió la idea de la gestión científica y percibía el trabajo como racionalización operativa de la labor de los trabajadores por parte de los administradores con respecto a la eficacia y motivados por un interés económico; también Fayol racionaliza la función del trabajo, pero específicamente el de la dirección. Taylor y Fayol, son considerados los padres de la escuela clásica de administración (Casassus, 1999).

Con el paso de los años, surge la visión sistémica de la organización en donde ésta ha de ser estudiada como un subsistema diferenciado funcionalmente de un sistema social mayor, organizado en torno a intereses encaminados a la consecución de metas, que constituyen las características y funciones de dicha organización en la sociedad (Casassus, 1999; Valdez, 2016). Desde esta perspectiva, aportaron conocimientos de gran envergadura: Parsons, quien desarrolló la teoría funcionalista de los sistemas; Bertalanffy, propuso la teoría de los sistemas abiertos y Luhman, con la visión autopoietica de los sistemas. Todos ellos, eruditos de la ciencia, estudiaron y desarrollaron ampliamente el tema central de la gestión, analizaron las motivaciones de las personas en su lugar de trabajo, asimismo lo que les impulsaba a mejorar su desempeño laboral (Valdez, 2016). Por tal motivo, cuando se habla de administración y gestión se hace necesaria la distinción entre el enfoque administrativo tradicional y la gestión educativa.

2.1.8. Administración y gestión educativa.

De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, 2020), la administración es la “acción o efecto de administrar”. En tanto el término gestión tiene dos significados, “acción y efecto de gestionar”, “acción y efecto de administrar”. La administración concebida como ciencia entraña el “conjunto de actos ejecutados sobre un patrimonio con la finalidad de conservarlo o explotarlo según su naturaleza” (Álvarez, 1998, p. 133; citado en Sánchez, 2013, p. 5). De manera general, alude a las acciones de guía, coordinación y dirección de una institución conducentes a la mejora de sus objetivos y el logro de sus fines. La gestión es la capacidad de alcanzar las metas establecidas, de dirigir el esfuerzo y apoyo de otras personas para conseguirlo, en tanto, la administración está relacionada

con el planteamiento de objetivos generales, planes y políticas (Haimann y Scott, 1974; citados en Sánchez, 2013). Por consiguiente, es posible afirmar que la administración y la gestión no están apartadas una de la otra, sino que al ejecutarse confluyen, teniendo claro que no significan lo mismo.

En la voluntad de dirimir la naturaleza de cada una, hay quienes afirman que: “la administración se considera ejecución, operación, mientras que la gestión implica una visión amplificada que recorre al proceso administrativo completo: planeación, organización, integración, dirección y control” (Casassus, 2000; citado en Sánchez, 2013, p. 8). Esta concepción que plantea Casassus concediendo a la gestión un carácter más global o general con respecto a la administración es cuestionada por Sánchez (2013), al considerarlo como algo contradictorio, puesto que la administración es una ciencia que establece unos principios, en tanto, la gestión sólo se encarga de operar; cabe la posibilidad que Casassus conciba a la gestión de esa manera porque la interpreta desde un enfoque educativo.

A juicio de Pérez, Vela y García (2016) “en el marco de la innovación educativa, la gestión es el elemento orientador y director para impulsar los cambios de la mejora de la calidad de la educación, no obstante, este proceso de gestión está en manos de la administración” (pp. 137-138). Al vincular gestión y educación se genera una disciplina denominada gestión educativa, en consecuencia, es necesario puntualizar que la gestión se define como la cualidad de alcanzar lo propuesto, llevando a cabo las acciones establecidas mediante el empleo de recursos técnicos, financieros y humanos. De tal manera que, para lograr una buena gestión, es indispensable determinar un buen esquema de administración; en sentido estricto, la administración eficaz es esencial para la buena

gestión (Botero, 2009). La administración implica, por lo tanto, no un fin, sino una base de apoyo que proporciona los principios necesarios para la estabilidad en la gestión educativa. Es importante mencionar, que la gestión educativa como disciplina es relativamente reciente, surge en los setenta en el Reino Unido y en los ochenta en América Latina. En un intento por acercarse más a la definición de la gestión educativa, es posible entenderla como “el conjunto de procesos, de toma de decisiones y realización de acciones que permiten llevar a cabo las prácticas pedagógicas, su ejecución y evaluación” (Botero, 2009, p. 2). En este tipo de gestión la labor humana cobra gran importancia.

En México, en conformidad con las políticas establecidas por organismos internacionales se implementó en 2001 el Programa Escuelas de Calidad (PEC), el resultado esperado de este programa era -como su propio nombre lo indica- una Escuela de Calidad, la finalidad que se perseguía era un progreso en “la construcción de nuevos modelos de gestión escolar, práctica docente y participación social” (Bracho, 2010, pp. 37-38; citada en SEP, 2010, p. 15), que accedieran a la transformación de la cultura organizacional y el funcionamiento de las escuelas públicas, que de manera abierta o voluntaria se inscribieran en el programa. Aunado a ello, en el marco de una nueva gestión educativa, se propone un Modelo de Gestión Educativa Estratégica (MGEE) que pone al centro la comunidad educativa conformada por los distintos actores educativos, representados en los diferentes niveles del sistema; dentro de la gestión educativa se interrelacionan tres niveles: gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica. En la Figura 6 se representa la interacción entre los distintos niveles de gestión.

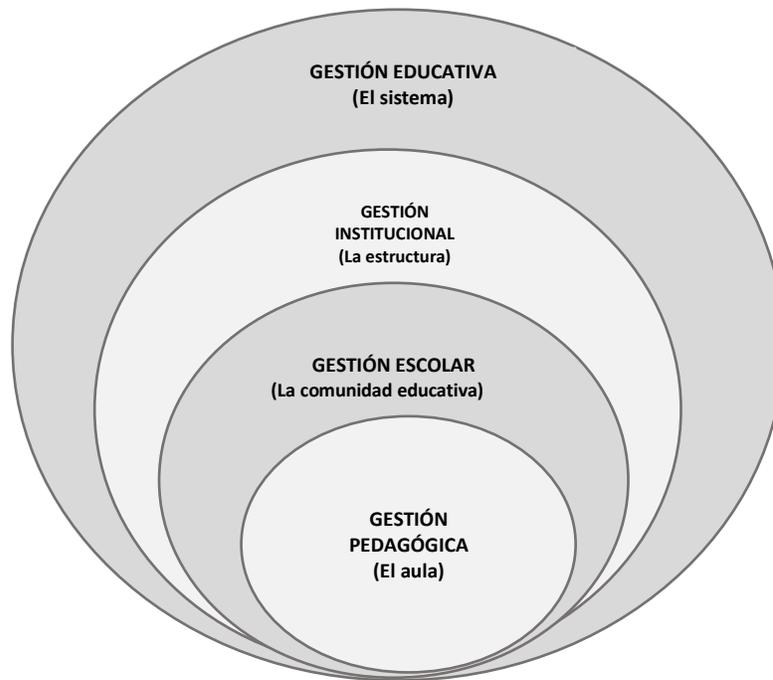


Figura 6 Componentes de la gestión educativa. Fuente: adaptado de Sánchez (2013), con fundamento en SEP, 2009.

Este Modelo de Gestión Educativa Estratégica estuvo sustentado en diversos elementos que se relacionan entre sí: estándares, principios de calidad y de gestión educativa, componentes y herramientas de seguimiento. Los componentes hacen referencia al: liderazgo compartido, trabajo colaborativo en equipo, participación social responsable, planeación estratégica y evaluación para la mejora continua, todos estos componentes están orientados a la acción para el cambio en función de logros educativos. Por su parte, las herramientas de seguimiento de la planeación estratégica se materializan a través del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y Programa Anual de Trabajo (PAT), definiendo la misión, visión, valores, objetivos, metas, acciones, calendarización, seguimiento y evaluación, para atender las necesidades identificadas en distintas dimensiones: pedagógica-curricular, organizativa, administrativa y participación

social. Todos estos componentes y herramientas de seguimiento son atravesados por ciertos principios, como: la autonomía, la corresponsabilidad, la transparencia, la rendición de cuentas, la flexibilidad de las prácticas y relaciones. Es decir, la base del trabajo colaborativo, del liderazgo compartido, de la participación y la planeación se encuentra en estos principios referentes a la forma en que se relacionan y actúan docentes, directivos y supervisores (SEP, 2010).

Vale decir, que en México la Secretaría de Educación consiguió una sagaz adaptación de la gestión en la educación a través del Modelo de Gestión Educativa Estratégica fundamentado en opiniones y enfoques de reconocidos autores en el dominio de temas como: calidad, gestión, liderazgo, políticas educativas, entre otros. A pesar de la significativa inversión de recursos en la organización de toda una estructura federal y estatal para el manejo de recursos del Programa Escuelas de Calidad, además de dar a conocer dicho modelo de gestión mediante la edición de textos, capacitación en talleres, así como otras acciones, no logró comprenderse, ni implementarse eficazmente entre los distintos niveles y agentes educativos. En un intento por sustentar este sentir, ha sido necesario recurrir a la indagación de la opinión de expertos analistas con relación a este modelo de gestión.

Al respecto, Rivera (2009), considera que al abrigo de las políticas educativas se han implementado propuestas basadas en enfoques de tipo tecnocrático y estratégico, ignorando o evadiendo el hecho de que las escuelas no son iniciativas basadas en la producción, sino organizaciones que ofrecen un servicio o bien público a la comunidad y sus directivos son responsables sociales, no gerentes. En la organización tecnocrática, por ejemplo, a las personas que ocupan puestos en niveles de menor jerarquía se les hace creer

que se les reconoce su capacidad de tomar decisiones, pero en realidad se trata de decisiones que son de escasa importancia para el sistema, pues las decisiones importantes son determinadas por las personas que ocupan altos puestos en la cúpula operativa por considerárseles expertos o quienes más saben.

La organización con enfoque estratégico se caracteriza por exigir a las personas un alto nivel de competencia, pues en un mundo tan incierto y complejo lo más importante es adaptarse rápidamente a los cambios, de lo contrario se corre el riesgo de ser un perdedor/a (Enríquez, 2002; citado en Rivera, 2009). Intentar adoptar este tipo de enfoques en las organizaciones educativas olvidando su complejidad, conlleva a reproducir esquemas viciados tendientes a establecer una distancia entre las políticas de gestión y la política interna.

Es preciso recurrir a otras alternativas que posibiliten entender de una manera diferente la realidad, lo cual demanda formas distintas de gestionar, supone pasar del paradigma de la simplicidad (nociones tecnocrática y estratégica) para ceder el lugar al paradigma de la complejidad (identidad, estructura y autonomía) congruente con las exigencias del siglo XXI (Chacón, 2014; Etkin y Schvarstein, 2000; citados en Rivera, 2009). Toda organización posee una identidad y estructura que son singulares, de acuerdo en el contexto o entorno con el que se relaciona. Pero, como organización, queda comprendida dentro de otras organizaciones de mayor o menor jerarquía y éstas ejercen ciertas restricciones en el funcionamiento. Por lo tanto, aunque no existe autonomía absoluta, surge la necesidad de la autogobernabilidad y la reorganización que permitan sobrevivir, adaptándose así a las condiciones en que existen.

Estas nociones del paradigma de la complejidad (Rivera, 2009) responden a las características de una gestión educativa más congruente con la realidad en las escuelas y con la supervisión, pues aunque funcionan bajo el dominio de un sistema más amplio, han de disponer de libertad para ser, hacer y aprender, con un pensamiento más crítico e innovador, más autosuficiente, con capacidad de proponer alternativas de mejora educativa y poder actuar no como meros transmisores o reproductores de una ideología y de un currículo. De allí, el imperativo de todos/as los/as integrantes de la comunidad educativa para unirse, conjuntar sus saberes, aprovechar los talentos y colaborar en colectivo, a fin de afrontar y resolver los problemas o dificultades presentes en realidades cada vez más inciertas. ¿Es posible lograrlo? ¿Cuáles son los factores o condiciones que limitan la gestión educativa e impiden la libertad para mejorar conforme a las necesidades de cada centro, zona o sector escolar? ¿Acaso una autonomía ficticia? ¿ciertas habilidades imprescindibles?

2.1.9. Autonomía: el debate entre una responsabilidad institucional y personal.

De acuerdo con Botero (2009), una gestión escolar autónoma supone libertad de oportunidades para el desarrollo de capacidades orientadas a la toma de decisiones en las instituciones educativas, asimismo, la viabilidad para realizar proyectos educativos adecuados a las necesidades de los/as alumnos/as y de formación ciudadana apegada al contexto regional o local, lo cual significa que han de analizarse las necesidades del entorno. La autonomía sugiere autorreflexión, mirar hacia adentro con libertad para actuar, pero con control en el proceso. Ejercer autonomía no significa caos, por el contrario,

requiere articular las dimensiones de la gestión educativa enfatizando en diferentes aspectos de los procesos educativos, de forma tal, que puedan integrarse a teorías que aborden las dimensiones: pedagógica, administrativa, social-comunitaria y política-educativa (Botero, 2009, p.3).

Resulta relevante suponer que en la toma de decisiones relacionada con el ejercicio de los procesos (diseño, implementación, ejecución de acciones) en torno a objetivos y metas en común, interviene un colectivo conformado por directivos, docentes, alumnos/as y padres de familia, orientado al éxito en los resultados deseados, representa actuar en un marco de libertad que les proporcione principalmente autonomía para actuar. Empero, la realidad dista considerablemente, pues la organización del sistema basada en un enfoque tecnocrático ha sentado las bases para que directivos y docentes sean sólo operadores de disposiciones externas a su realidad cotidiana. Al no estimar la lógica de autonomía que tendría que desplegarse en las escuelas, tampoco se les confiere confianza en su capacidad como profesionales reflexivos para analizar su propia realidad social y actuar con base en ello; como sí ha ocurrido en organizaciones de la sociedad civil, quienes han demostrado que el cambio es posible promoviendo numerosas experiencias de innovación educativa (Rivera, 2009).

Las políticas educativas recientes con respecto a la autonomía escolar (sexenio 2012-2018) propusieron como parte de sus Acuerdos uno, en el que se hace referencia al fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar de las escuelas de educación básica (Acuerdo 717, Cap. II), sin embargo, dicha autonomía de gestión escolar constituye una quimera con respecto al poder de decisión, pues en su lugar, se plantea una autonomía regulada y acotada al servicio de fines pragmáticos (Rivera, 2016). Se trata de una

autonomía limitada, puesto que los gestores educativos quienes desempeñan diversas funciones actúan con independencia de un marco normativo que determina su desempeño laboral, por lo cual no existe un ejercicio libre de la función.

Contreras (2001) señala: la autonomía es engañosa cuando la práctica relacionada con la enseñanza está dirigida a la obtención de resultados y no es creativa sino tan solo transmisiva. Ejemplo de ello, son el currículo y el proyecto escolar, que se modifican continuamente a raíz de las reformas escolares, igual cambian de nombre, estructura o forma, de acuerdo con las políticas educativas (plan estratégico, proyecto escolar, ruta de mejora, programa escolar de mejora continua), dejando a gestores educativos y docentes únicamente el papel de instrumentadores o ejecutores; provocando confusión, apatía para indagar acerca de ello e implementarlo con eficacia, además de indiferencia para comprometerse en colectivo en la construcción de un proyecto escolar que responda a un diagnóstico genuino y atienda las necesidades de alumnos/as, así como del entorno social. De la misma manera, se percibe el conformismo en gestores educativos (directivos y supervisores/as) quienes no siempre asumen su responsabilidad en el acompañamiento a los colectivos en esta tarea.

Esto tiene también su origen en la formación inicial y continua, al no incidir en el desarrollo de un pensamiento deliberado y crítico de las/os docentes para cuestionar al sistema a fin de generar su reprofesionalización, “la reprofesionalización exige participar en proyectos innovadores con la asistencia de perfeccionamiento” (Gimeno, 2013, p. 305). Es por ello, que surge el imperativo de despertar las capacidades en los distintos gestores/as educativos (supervisores, directivos) y docentes para participar en la indagación, creación y diseño de proyectos innovadores centrados en la mejora

permanente de la práctica pedagógica, mediante el fortalecimiento de las habilidades básicas del pensamiento y de investigación en concordancia con las precisiones de aprendizaje profesional requerido. En este sentido, y entendiendo la reprofesionalización como una formación profesional situada en el contexto que responda a las necesidades identificadas en la práctica, Gimeno (2000) afirma:

Conviene insistir en la responsabilidad del colectivo docente por encima de su autonomía, dado que su función es delegada por la sociedad, y porque, en la medida que seamos exigentes con nosotros mismos, nos legitimamos para pedir autonomía hacia fuera, en lo que esté justificado el reclamarla. Ambos flancos del problema -la exigencia hacia adentro y la reivindicación hacia afuera- representan territorios de búsquedas y de luchas permanentes, porque la libertad y la dignidad humanas son metas inagotables (p.13).

No se puede exigir a la sociedad reconocimiento, sin antes exigirse a sí mismo, la reprofesionalización docente supone autoobservación, análisis, reflexión (tanto individual como colectiva) consciente de las limitaciones y en una búsqueda permanente de transformación que conlleve a la dignificación y enaltecimiento de la profesión docente.

Involucra el desarrollo de actitudes para el cambio de cultura escolar, no es posible esperar a que los cambios provengan del exterior, es necesario generar esa energía capaz de modificar el pensamiento esclerosado por la rutina y la tradición escolar, la autonomía no se exige se construye desde dentro, constituye un compromiso moral (Fullan, 1993; citado en Moreno, 2006).

Contreras (2001) configura la autonomía profesional como un oficio donde los valores juegan un papel fundamental, la base de su desarrollo se encuentra en el autoconocimiento como “un proceso de búsqueda y construcción permanente” (p.154). Donde no sólo se ha de mirar hacia dentro de sí mismo/a, sino lograr descentrarse para verse desde fuera, verse a partir de los distintos puntos de vista de los demás; el conocimiento como docente permite un crecimiento personal, a la vez que permite el reconocimiento de otras dimensiones de la vida, por ejemplo, la afectiva y emocional, para comprender a su vez a los otros/as.

La sensibilización ha de conducir a las/os docentes a un diálogo reflexivo en colectivo que rebase los límites y la individualidad que caracteriza la soledad del docente en el aula, en un afán de ver más allá para concientizarse y comprender las limitaciones que impone el sistema y el contexto, para descubrir juntos lo que podría ser la práctica pedagógica y no lo es. Develar nuevos horizontes conlleva la búsqueda y construcción permanentes. En el oficio de la enseñanza, la autonomía profesional ha de construirse sobre el diálogo, en “pluralidad de perspectivas y valores educativos...en el contraste y la discusión, en la comparación de puntos de vista, en la descentración de uno mismo, compartiendo dudas y preocupaciones” (Contreras, 2001, p. 161).

Confrontar y problematizar las inseguridades en el plano del desempeño profesional siempre será mejor con otros colegas, con otras personas. Si de valores se trata, entonces buena falta hace la reprofesionalización docente para recuperar el sentido del oficio y la sensibilidad, esto para no permanecer ajenos/as a las necesidades de los alumnos/as que no sólo tienen que ver con lo académico, sino con su medio familiar, social y cultural.

Ante esta interpretación de la reprofesionalización, como una búsqueda permanente de cambio mediante la colaboración e intercambio de ideas y experiencias en colectivo ¿cuál ha de ser el papel de gestoras/es educativos (directivos y supervisoras/es)? ¿cuáles son las habilidades directivas esenciales para luchar por la autonomía profesional que incida en el autoconocimiento y la comprensión de las fallas del propio oficio? ¿Cómo lograr una autonomía madura asentada en un proceso de reflexión crítica, en el que la práctica pedagógica, los valores y las instituciones sean problematizados? ¿Cuáles serían las habilidades directivas requeridas para lograr lo antes expuesto en un plano de relaciones horizontales encaminadas a la transformación de los centros escolares?

2.1.10. Habilidades directivas, condición esencial para una gestión eficaz.

Es indispensable iniciar por definir el término “habilidad”, de acuerdo con la Diccionario de la Lengua Española proviene del latín *habilitas*, -*ātis*, ‘aptitud, idoneidad’ alude a la capacidad y disposición para algo, gracia y destreza en ejecutar algo, enredo dispuesto con ingenio, disimulo y maña (RAE, fecha de consulta 22/05/2020). Si se enfoca la atención en la noción de ingenio, remite a: agudeza, destreza, perspicacia, talento, capacidad, humor, imaginar, innovar e inventar, por citar algunos sinónimos. Analizando estas cualidades permite pensar y afirmar que, en efecto, un directivo ha de reunir estas cualidades para dirigir con éxito una institución o empresa. Con respecto al vocablo *habilidad* también se afirma que “es la capacidad del individuo, adquirida por el aprendizaje, capaz de producir resultados previstos con el máximo de certeza, con el mínimo de distendido de tiempo y economía y con el máximo de seguridad” (Knapp, 2007; citado en Madrigal, et al., 2009).

Cuando se hace alusión a las habilidades es posible advertir que se refiere a una tarea, a acciones o desempeños, que involucran un entorno o campo donde se ponen de manifiesto mediante la ejecución de tareas que se realizan de manera regular o periódica y van evolucionando en su grado o nivel de dominio y eficacia (Madrigal, et al., 2009; Moreno, 1998). Lo más importante en torno al desarrollo de las habilidades es que se aprenden y además no ocurren de manera aislada puesto que se encuentran relacionadas a otras habilidades (Elliot 1993; citado en Moreno, 1998).

Así que, cuando se habla de habilidades directivas, es importante tener en cuenta que éstas son aprendidas y prevalecen cuando se desarrollan de manera sistemática, de esta manera, es factible producir con eficiencia los resultados previstos. De allí que, el dominio y nivel de competencia de las habilidades es mayor cuando existe una ejercitación o entrenamiento de éstas, además de hacerlo evidente en diversas situaciones de la práctica u oficio. En relación con las habilidades existen diversas clasificaciones, pero básicamente todo directivo que desee obtener éxito en una institución o empresa requiere desarrollar y aplicar tres tipos: interpersonales, sociales y de liderazgo, de estas habilidades esenciales se desprenden otras que son complementarias.

Las habilidades que un directivo ha de desarrollar para conseguir un desempeño superior en su función son principalmente: comunicación asertiva, discernimiento de ideas para tomar decisiones, asimismo, el compromiso y reflexión acerca de las dificultades que estas decisiones conllevan, ser creativo/a para generar innovaciones, dirigir y participar en la implementación de proyectos que se planeen en equipo, ejercer liderazgo para impulsar las aspiraciones de progreso, organizar el propio tiempo y el de los demás (Madrigal, 2006; citada en Aburto y Bonales, 2011).

Sin duda, para alcanzar los resultados deseados y destacar en el desempeño de esta función el secreto radica en lograr el dominio de habilidades y capacidades, no sólo las de carácter esencial sino también aquellas que sean perdurables, es decir, que aún con el paso del tiempo no resulten disfuncionales, ni descartables. Ante estos retos, es imprescindible el desarrollo de tres competencias persistentes en el tiempo: el conocimiento, la perspectiva y la actitud (Aburto y Bonales, 2011).

- a) El conocimiento hace referencia a un cúmulo total de información, nociones, ideas, opiniones, experiencias, aprendizajes y estudios que posee el director/a acerca de la especificidad de su función.
- b) La perspectiva es la capacidad para proyectar el conocimiento al ponerlo en movimiento o acción, de comprender la teoría para disponer de ella en la práctica, emplear el conocimiento en el estudio de las situaciones y la resolución de problemas, así como para la conducción de la dirección.
- c) La actitud alude a la forma personal de proceder del directivo, de cara a los escenarios o circunstancias laborales; se manifiesta en la manera particular de lograr que las cosas sucedan, en la forma de guiar, de implicar, de mover a los demás, de comunicar, de mantenerse firme y salir adelante. Implica el empuje y la disposición para renovar o transformar las condiciones, la afirmación de un espíritu crítico dispuesto a encarar los problemas actuales y creer en la mejora permanente, con aptitud para crear un clima favorable y propiciar el diseño de soluciones en colectivo al promover la confianza en las capacidades del equipo.

Con base en lo anterior, es admisible afirmar que la actitud es la principal competencia de un/a director/a, por constituir un requisito indispensable de apertura al

aprendizaje profesional y el desarrollo permanente de las habilidades fundamentales para el desempeño pertinente de la función. Whetten y Cameron (2005, p. 18) citados en Aburto y Bonales (2011).

Basado en este enfoque se formula un modelo que consta de diez habilidades directivas esenciales agrupadas en torno a las de tipo personal, interpersonal y grupal, las cuales al hacerse conscientes en el ejercicio directivo incidirán en un liderazgo asertivo. En la Figura 7 se especifican las habilidades que correspondientes.



Figura 7 Habilidades directivas esenciales. Fuente: Adaptada de Aburto y Bonales, 2011; con fundamento en Whetten y Cameron (2005, p.18).

El desarrollo y dominio de las habilidades directivas esenciales expuestas en la figura 7 comportan componentes con un enfoque sustancialmente humanista, lo cual conduce a considerar la importancia del clima organizacional para favorecer el desarrollo

del trabajo en colectivo, que permite la búsqueda constante, la identificación de las dificultades de los alumnos/as y del entorno que influyen en sus aprendizajes, descubrir mediante la indagación, la autoobservación, la reflexión, así como autoevaluación las propias deficiencias y suscitar con ello la investigación docente enfocada en la innovación de la práctica pedagógica capaz de provocar de nuevos saberes, además de una escuela diferente, más adaptada a las necesidades del mundo incierto y cambiante.

Para Fullan (2002), el escudo de seguridad y defensa viable ante un sistema fragmentado e incoherente consiste en desplegar o nutrir la capacidad para aprender, tanto de manera interna como externa, a pesar de las vicisitudes del propio sistema, esto con el propósito de favorecer en el individuo y en el grupo el desarrollo de esquemas sensatos. Cuando se alude al aprendizaje interno, revela que el cambio es un proceso que inicia en las propias personas, está en ellas/os mismas/os, de allí la necesidad de desarrollar una actitud proactiva, de autosuficiencia, para fortalecer las capacidades y habilidades intelectuales individuales para luego contribuir al enriquecimiento del aprendizaje en colectivo. El desarrollo de estas habilidades permitirá a las/os docentes enfrentar ciertas condiciones que imponen los escenarios educativos.

El siguiente apartado de este capítulo (2.2. al 2.5) conforma el marco teórico conceptual, se trata de una aproximación a los conceptos relacionados con los constructos y categorías que guían este trabajo de investigación con fundamento en diversas perspectivas teóricas que dan soporte al objeto de estudio.

2.2. Condiciones que enfrentan las/os docentes en los escenarios educativos

Las exigencias del mundo actual han generado perplejidad e inseguridad debido a la celeridad en la evolución de la ciencia y la tecnología, los sucesos inesperados, además

de las consecuencias de los esquemas políticos y sociales dejan al descubierto el requerimiento de ciertas capacidades, cualidades o competencias humanas. Hoy en día, resulta imperativo aprender a crecer con todo y el propio sistema, es una necesidad en las sociedades complejas en las que se vive. Las personas han de desaprender y aprender a desarrollar sus propias capacidades, lograr examinar en su interior su espíritu infantil caracterizado por la curiosidad e interés permanente para descubrir lo desconocido (Hargreaves y Fullan, 1997; citados en Fullan, 2002; Pérez Gómez, 2019).

Fullan y Hargreaves (Fullan y Hargreaves 1996; citados en Fullan, 2002), afirman que los sistemas tienen la oportunidad de mejorar debido a las acciones positivas que por iniciativa propia emprenden estos agentes del cambio moral. Sustentan la importancia de entender al/la docente en su totalidad, refiriéndose a su carrera profesional y ciclo vital, además de subrayar la necesidad de centrarse por igual en la cultura del centro educativo, pues ésta representa uno de los elementos más fuertes que influyen de manera determinante en la enseñanza y el aprendizaje.

Existen diversos tipos de cultura escolar, en el caso de preescolar (al igual que en otros niveles de educación básica), se observa la individualidad, en tanto la colaboración y la colegialidad se propician de manera limitada. La individualidad está presente, por lo general, desde la planificación de los contenidos, el trabajo en el aula con los alumnos/as, es decir, una práctica pedagógica aislada. La colaboración y la colegialidad entre docentes son cuestiones que se han impulsado desde hace tiempo como elementos indispensables en las escuelas eficaces, sin embargo, existen limitantes estructurales que restringen esta cultura por circunscribir el horario laboral casi por completo al trabajo con alumnas/os, además de otros riesgos o factores, como el hecho de generarse de manera artificial cuando

concurrer de manera desigual y no todos se comprometen. Algunos procesos representan una seria experiencia para las/os docentes, no sólo en lo individual, sino también colectiva, como lo es una reforma educativa. Pues implica un cambio, en tanto sea o no deseado, se caracteriza por la contradicción, confusión e incertidumbre generadas y si logra progresar admite efectos de seguridad, avance, además de superación profesional. Por lo general, en la instrumentación de las reformas no se considera, ni se reconoce, la importancia central de las capacidades de los sujetos involucrados.

No han entendido (quienes implementan las reformas) que el éxito o fracaso de éstas depende en gran medida de la participación de las personas implicadas en este proceso. Que el motivo por el cual fracasan y encuentran resistencias los cambios, reformas o innovaciones es que, además de la incertidumbre, aumenta la angustia profesional de las/os docentes al percibir o experimentar el sentimiento de una situación profesional en desventaja (Fullan 2002; Viñao, 2006).

No se puede pretender de manera ilusoria que las/os profesoras/es cambien de la noche a la mañana porque poseen una historia personal de formación con características diversas, asimismo, laboran en contextos y condiciones desiguales, los reformadores ignoran esta realidad al perseguir sus intenciones políticas, son ingenuos ante el espejismo de un cambio súbito e inoperante (Gil Antón, 2020).

En todo caso, discernir el cambio difícilmente resulta claro al principio y esta contradicción impregna el proceso de transición. Una innovación no puede ser aprehendida si no se toma parte de esta, si su razón de ser no se comparte (Marris, 1975; citado en Fullan, 2002). Ante este panorama las/os docentes pueden asumir cierta actitud de negación, al pretender ignorar las nuevas condiciones o requerimientos que imponen

los cambios y continuar actuando bajo las culturas escolares arraigadas en las instituciones. Los reformadores creen que es posible mejorar los procesos de enseñanza de inmediato o a corto plazo, pero por más positivas que sean estas intenciones y aún con nuevas leyes y normas que se decreten con pretensión de generar cambios, fracasarán por no tomar en cuenta las culturas escolares.

Las/os docentes con bastante frecuencia toman decisiones respaldadas por un procedimiento práctico, por ensayo y error, sin conceder un espacio para la reflexión o el razonamiento acerca de sus acciones en el aula, de los resultados de sus estrategias didácticas, de las dificultades que se suscitan; las/os maestras/os enfrentan continuamente incidencias, tanto dentro del aula como fuera de ella, que entrañan no sólo la atención a dificultades o problemas con alumnos/as, también su apoyo en eventos escolares y colaboración para recabar recursos económicos a fin de adquirir materiales didácticos, entablan relación con la dirección, con los padres y personas de la comunidad. Desafiar o afrontar el día a día implica un esfuerzo, esto, además de cubrir un programa de estudios.

Al encarar situaciones diversas en las aulas que afectan el desempeño de su función los/as maestros/as enfocan su atención en los efectos cotidianos, es decir, se trata de una visión a corto plazo que les sustrae de otros temas o asuntos que resultan de mayor significado o relevancia para su desarrollo profesional (Huberman, 1983; citado en Fullan, 2002). Generalmente realizan su labor docente de manera individual y aislada, no se concede tiempo para propiciar el trabajo en equipo con otros/as compañeros/as (porque la organización de la jornada laboral determinada por el sistema no lo permite), limita con ello las oportunidades para la reflexión continua y sistemática. El resultado, marcadas áreas de oportunidad, ausencia de indagación y actividad heurística (por parte de docentes

y gestores educativos) acerca de la práctica pedagógica cotidiana para su comprensión y mejora continua. Aunado a estos factores habituales que impiden el aprendizaje de parte del profesorado, la generalidad de las estrategias de reforma se concentra en las estructuras, en requerimientos formales y acciones fundamentadas en la práctica que suponen algunos trayectos de formación profesional. No obstante, no operan directamente en las culturas existentes, las cuales precisan de nuevas prácticas y valores. Fullan afirma: es muy común imponer la reestructuración, en tanto que, la reculturización, es decir, la manera en cómo las/os docentes debaten y modifican sus propios hábitos y creencias debería constituirse en lo más urgente o lo más necesario (Fullan, 1993, 1999; citado en Fullan, 2002). Estas nuevas prácticas y valores tendrían que ver con la creación de espacios para favorecer el diálogo, el análisis y la reflexión con sus pares o colegas de profesión, a fin de identificar necesidades de mejora profesional en común.

Al analizar el papel desempeñado por las/os docentes en los escenarios impuestos por el sistema, incluido en ello la implementación de continuas reformas educativas en México, cabe preguntarse ¿cuál es el lugar que el/la docente ocupa en el sistema educativo mexicano?

2.2.1 El papel del/la docente en el sistema educativo mexicano.

Es importante mencionar que en la actualidad el sistema educativo en México ha establecido un espacio para diálogo, análisis y reflexión en los colectivos docentes de educación básica denominado Consejo Técnico Escolar (CTE), allí se comparten experiencias relativas a los aprendizajes de alumnos/as, causas de ausentismo en las aulas, entre otros; de acuerdo con la autonomía de gestión escolar se pretende que el colectivo pueda tomar decisiones para mejorar en las dificultades o áreas de oportunidad

identificadas en su quehacer docente. No obstante, se trata de una autonomía acotada por un calendario escolar en donde se establecen fechas para el CTE, a fin de realizarlo una semana (fase intensiva) al inicio del ciclo escolar y una vez por mes durante el ciclo escolar, un tiempo escaso para propiciar la formación y el desarrollo profesional docente. La Secretaría de Educación Pública elabora una guía para conducir las actividades en el CTE, este documento como bien lo señala el término representa sólo una guía, pues el personal docente y directivo de cada plantel tienen la posibilidad de implementar adecuaciones de acuerdo con sus necesidades específicas relacionadas con los aprendizajes de alumnos/as y su contexto escolar. Sin embargo, por lo general este espacio no se aprovecha, las/los docentes han sido formados/os como receptores, cuestionan poco y laboran supeditados al cumplimiento de un horario, tal como un obrero/a, formados por un hábitus, es decir, con “esquemas comunes de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción; por el hecho de que la producción en serie de individuos idénticamente programados exige y suscita históricamente la producción de agentes de programación...” (Bourdieu y Passeron, 2014, p. 250).

En el caso de preescolar el currículo ha sido modificado a raíz de las continuas reformas educativas, se trata de un currículo consignado por el sistema donde las/os docentes y demás gestores educativos en este nivel se convierten en operarios o técnicos cuyo rol se limita a implementar el currículo en el aula, han sido formados/as para aceptar tal condición establecida por el sistema; aunque existe un margen de libertad o flexibilidad para vincular contenidos de distintos campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social resulta un tanto difícil para la/el educador/a diseñar un plan donde se desarrollen distintos aprendizajes como un todo, esto además de tomar en cuenta

las necesidades de alumnos/as de acuerdo con el contexto social y cultural en el que se desarrollan. El/la docente se limita a cumplir con su horario y por lo general no está dispuesto/a a dedicar un tiempo extra para revisar el resultado de sus estrategias didácticas, para la búsqueda de información, la indagación, el análisis crítico, la reflexión e investigación de la práctica pedagógica en el aula.

En concordancia con Giroux (2014), estas conductas pudieran considerarse de resistencia y emancipación de las/os educadoras/es, sin embargo, de ser así, tendrían que actuar de una manera distinta, más profesional y contestataria, para proponer o aportar ideas encaminadas a la investigación de los problemas presentes en su plantel a fin de generar acciones de mejora y aunque se plantean algunas acciones a través de un programa o plan anual de actividades en colectivo, se realiza de forma muy limitada con escaso análisis y reflexión, se observan debilidades tanto en el seguimiento, como en la evaluación de lo ejecutado.

Al observar las prácticas habituales en las aulas de preescolar se perciben actividades que no siempre incitan al desafío cognitivo de los/as niños/as, existe un uso ineficaz del tiempo, actividades y ambientes de aprendizaje tradicionales durante el desarrollo de las actividades (niñas y niños que permanecen sentados casi todo el tiempo de la jornada escolar dentro del aula), es importante considerar que en preescolar las actividades deben ser muy dinámicas y han de implicar retos para los alumnos/as a fin de despertar su interés, además de propiciar el aprendizaje significativo.

De allí la exigencia, como bien afirma Giroux (1997), de sustentar la imagen de los/las educadoras/es como intelectuales capaces de transformar su práctica, lo cual implica reestructurar su tarea pedagógica, es decir, no sólo como operarios técnicos de un

currículum. Resulta imprescindible, aprovechar los vacíos o espacios donde el docente puede ejercer su libertad dentro de la estructura que establece la SEP para realizar investigación docente mediante la identificación de necesidades o problemáticas relacionadas con los aprendizajes de los/las alumnos/as, así como la propia actuación docente, diseñar acciones tendientes a solucionar las necesidades, analizar los resultados en y sobre la práctica a fin de contrastarlos con la teoría y construir saber pedagógico.

Las escuelas son lugares donde confluyen distintas tradiciones, costumbres, culturas e historias tanto de alumnos, madres/padres de familia y docentes, mismas que deben conocerse al momento de realizar un diagnóstico para entender la forma de proceder y en ocasiones la raíz de las dificultades presentes en alumnos/as; el docente es quien conoce la realidad de su aula y el contexto más cercano al plantel, por lo tanto ha de ejercer un papel más profesional, capaz de promover actividades y propugnar por un desempeño ciudadano de respeto y servicio comprometido con su comunidad escolar, contribuir al trabajo colaborativo y la participación.

Al sistema político le resulta conveniente un/a docente con pensamiento acrítico, que no se interese ni esté consciente acerca de la forma de operar de los modelos productivos vigentes, ensimismado en la rutina, apático/a hacia la experimentación de alternativas ingeniosas que incidan en actividades de aprendizaje más interesantes y significativas para los alumnos/as. Es por ello imprescindible formar educadoras/es radicales, comprometidas/os con la investigación para analizar las distintas situaciones históricas, estructurales y sociales de los diversos grupos que se interrelacionan dentro y fuera de la escuela, desarrollar el conocimiento situado en la realidad social del contexto

en el cual se encuentran inmersos mediante la comunicación no sólo con estudiantes, también con padres de la familia y otros miembros de la comunidad, es decir, educadoras/es que se constituyan en ciudadanos, creen esferas públicas alternativas y se promueva el diálogo con todos los implicados en la sociedad (Giroux, 2014; Torres, 2007).

Lo que esto sugiere es que la pedagogía radical necesita ser conformada por una fe apasionada en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor. En otras palabras, la pedagogía radical necesita una visión que honre no lo que pudiera ser, que vea más allá del futuro inmediato y que vincule la lucha con un nuevo conjunto de posibilidades humanas. Es un llamado a la utopía concreta. Es un llamado a crear modos alternativos de experiencia, esferas públicas que afirmen la fe propia en la posibilidad de correr riesgos creativos, de comprometer la vida para enriquecerla; significa apropiarse del impulso crítico para dejar clara la distinción entre la realidad y las condiciones que encubren sus posibilidades (Giroux, 2014, p.300).

Entonces, ¿cuáles serían las condiciones pertinentes que facilitarían el pensamiento de un/a docente con mayor profesionalidad, compromiso y actitud crítica para lograr un cambio en las prácticas pedagógicas actuales y enriquecer la vida en las aulas? ¿Acaso la formación docente para un desarrollo profesional más eficaz representa una de estas condiciones indispensables? ¿Cuáles son los escenarios desplegados con respecto a estos procesos de formación docente?

2.2.2. Formación continua y desarrollo profesional docente.

Aunque varias son las condiciones o factores que inciden en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, la facultad de los docentes para enseñar es el más crítico de todos (McKinsey, 2007; citado en Duque, Celis, Díaz, y Gómez, 2014); asimismo, McKinsey afirma: “La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Mc Kinsey, 2007; citado en Gimeno, 2013, p. 247), en tanto Gimeno (2013, p. 256) agrega: “el techo cultural en los centros educativos está en el límite de la cultura de sus profesores”, refiriéndose a la cultura como la forma en que la persona nutre su sensibilidad e intelecto a través de las artes, la ciencia, la música, la lectura; es decir, ampliar el horizonte de la profesionalidad más allá de lo técnico pedagógico, a fin de reflejar ese desarrollo en las actividades que realiza el docente con sus alumnos/as, de manera que encuentren placentero el aprendizaje. De tal manera, que la profesionalización del ejercicio docente es el factor identificado como definitivo para mejorar la capacidad de enseñar.

El propósito de dicha profesionalización es que los docentes sean cada vez más expertos y críticos en lo concerniente a las formas de enseñanza, pues en ello estriba que los estudiantes logren aprendizajes más efectivos. La profesionalización se logra principalmente durante los años de servicio de los docentes poniendo a prueba sus capacidades, habilidades y destrezas para enseñar y consolidar una erudición que genera niveles más complejos de aprendizaje en los estudiantes. No obstante, dicha erudición se alcanza siempre y cuando se actúe sobre aquellos elementos que ciertamente apunten a ella (Hatch, 2006; citado en Duque, et al. 2014). Merece prestar atención a lo establecido en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 coordinado por la Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (UNESCO), en coorganización con otros organismos de carácter mundial como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Organización de las Naciones Unidas Mujeres, (ONU Mujeres), Banco Mundial, entre otros, donde se aprobó la Declaración de Incheon para la Educación 2030 y contempla una visión de la educación para los próximos 15 años; en lo referente a los medios de aplicación de la meta 4.c (UNESCO, 2016) es de particular interés por referirse a la formación de los docentes, pues se pretende:

Aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños estados insulares en desarrollo. Estrategias indicativas: 73. Por último los docentes contribuyen considerablemente a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes, con el respaldo de los directores de los establecimientos, las autoridades gubernamentales y las comunidades...Al mismo tiempo, necesitan tiempo y espacio para tomar la iniciativa de trabajar con sus colegas y los directores de los establecimientos (pp. 53-54).

Algunos estudios demuestran que la mejora de la situación de los docentes es uno de los retos primordiales que enfrentan las políticas educativas latinoamericanas, tal es el caso del trabajo realizado por Vaillant (2006) quien afirma que numerosos países se distinguen por un escenario profesional con obstáculos a la hora de retener a maestros y profesores eficaces. Son insuficientes los estímulos e incentivos para considerar como

primera opción la profesión docente al momento de elegir una carrera. Por lo general las condiciones de trabajo son inconvenientes, además de las remuneraciones insuficientes. A esto, se suma una formación inicial y un desarrollo profesional incipientes con respecto a la preparación de los docentes para la labor de la enseñanza. Las reformas educativas impulsadas en los últimos años casi en la totalidad de los países de América Latina han tenido como preocupación central la formación inicial y permanente de los maestros.

Tradicionalmente, la formación docente se ha basado en la uniformidad, exclusivamente en un modelo de enseñanza de mera transmisión (Morán, 2003; citado en Bondarenko, 2009). Esta noción ha estado encauzada por el paradigma positivista y la racionalidad tecnocrática que distinguen a la época moderna. El universo visto desde este enfoque funciona de manera mecánica y las leyes de la naturaleza se muestran como eternas e inalterables. De acuerdo con la epistemología positivista, el saber es absolutamente objetivo y el propósito de la ciencia es descubrir la verdad. Conforme a este paradigma educativo de la modernidad, el modelo tradicional de formación docente se define por su acentuación en la adquisición y dominio de conocimientos, en tanto, el currículum de formación se ha caracterizado por su fragmentación y acato a una lógica disciplinaria.

La crisis presente en todas las esferas de la civilización moderna de igual manera se suscitó en la educación. Deviene la insatisfacción de los viejos modelos de formación docente conforme a los nuevos cambios, dan cuenta de un fuerte desfasamiento entre la formación teórica y la realidad educativa y, por ende, el agotamiento de un modelo que ya no satisface las exigencias. Aún el día de hoy, los modelos de formación docente presentan una fuerte relación con los modelos tecnocráticos, una situación que genera

graves consecuencias. La calidad educativa se ha basado principalmente en la actualización y capacitación de los maestros/as en servicio mediante cursos, al pretender con ello una solución para la mejora de los resultados educativos.

Sin embargo, investigaciones y evidencias empíricas demostraron que los aprendizajes docentes no fueron trasladados al aula y a la escuela, debido a la distancia entre lo aprendido en los cursos y las necesidades o problemas propios del contexto escolar donde el docente realiza su trabajo, de igual manera, se ha percibido la dificultad para implementar el conocimiento obtenido en un ambiente escolar determinado por tradiciones, relaciones y valores incompatibles con los supuestos teóricos, además de un aprendizaje docente caracterizado por la individualidad y aislado de la colectividad necesaria para lograr cambios de fondo (Martínez, 2009).

La urgencia de mejorar los resultados de aprendizajes en los/as alumnos/as continúa latente y constituye una prioridad de las políticas educativas, así como la necesidad de contar con maestros competentes que trabajen de manera colaborativa en un ambiente de relaciones y valores incluyentes, a fin de incidir en los avances esperados.

Las definiciones, tanto nuevas como más antiguas, entienden la formación continua de los docentes como un trayecto individual o colectivo y funciona a través de experiencias de distinta naturaleza, tanto formales como informales, pero siempre contextualizadas en los centros educativos. La formación continua del docente tiene relación con el aprendizaje, alude al trabajo en el aula; se trata de una ruta crítica que incluye situaciones o medios ilimitados para mejorar la práctica; actúa sobre las personas, no sobre los programas (Vaillant y Marcelo, 2015; citados en Vaillant, 2016).

En América Latina, el fortalecimiento de la profesión docente ligado a la formación continua implica un gran desafío para los países de la región. Por tal motivo, la formación continua (o capacitación) del docente ha de entenderse como un proceso de actualización que posibilita el desarrollo de una práctica pedagógica más profesional y eficaz, apropiada para los contextos sociales en que se realiza. Es así, como esta formación se muestra vinculada a la práctica pedagógica y se configura en los contextos sociales donde se realiza. De la misma manera, se percibe al docente como un profesional capaz de replantear el conocimiento pedagógico en el ejercicio de su práctica cotidiana (Camargo, et al., 2004). Resulta relevante distinguir la particularidad que caracteriza a la formación docente continua formal de la formación docente continua no formal.

2.2.2.1. Formación docente continua formal y no formal.

En el último siglo la sociedad está circunscrita a un complejo proceso de transformación. Es posible afirmar que se trata de una transformación desordenada, carente de planificación y que ha alterado las formas de organización, de trabajo, de relacionarse y de aprender. Estas variaciones han repercutido de manera evidente en la escuela como institución encargada de la formación de los ciudadanos.

En la actualidad, los/as alumnos/as tienen a su alcance diversas fuentes y formas de obtener información a diferencia de lo que sucedía tiempo atrás. Información que, proporcionada por las tecnologías de la información y comunicación, origina un inevitable replanteamiento de las funciones asignadas históricamente a las escuelas y a los profesionales que en ella se desempeñan: los/as docentes. Uno de los valores trascendentales de la sociedad en la que se vive y de sus ciudadanos es el conocimiento, por tal razón el nivel de formación, así como la capacidad de innovación y

emprendimiento de los ciudadanos es altamente valorado en una sociedad (García y De Alba, 2008). Sin embargo, en una sociedad en constante cambio los conocimientos tienen fecha de expiración y ello exige determinar soluciones formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen continuamente sus capacidades o suficiencia. Se ha irrumpido en una sociedad que demanda de una constante actividad de formación y aprendizaje por parte de los profesionales.

¿En qué medida atañen estos cambios a los profesores? ¿Por qué se debe reconsiderar la formación inicial y permanente del profesor en estas nuevas circunstancias? ¿De qué manera convendría formar a los/as profesores/as para incidir en prácticas pedagógicas innovadoras basadas en la actividad heurística en el aula? Examinemos las cualidades de uno y otro tipo de formación.

A. Formación docente continua formal

La formación formal es la que se oferta en las instituciones de formación. Cuenta con un perfil estructurado y planificado, la formación es realizada por personal experto y disponen de los recursos necesarios. La formación formal está determinada a cumplirse en un periodo de tiempo con una fecha de inicio y una final. Además de estar respaldada por un documento que avala o certifica la formación, el cual tiene un valor académico dependiendo de la institución que lo expida (Fidalgo, 2008).

El aprendizaje formal no siempre se da en interacción con otras personas, ni suele preparar para enfrentar otros aspectos de la vida relacionados con las relaciones humanas. Conforme las personas logran avanzar en su formación formal se desvanecen la iniciativa, la curiosidad y la audacia para atreverse a innovar; cayendo en un automatismo ajeno a toda actitud crítica y reflexiva acerca de la labor que se realiza, en este caso se hace

referencia a la labor que realizan en el aula los/as docentes; los aprendizajes adquiridos a través de este tipo de formación suelen olvidarse en poco tiempo, frecuentemente por estar descontextualizados de la realidad en que se vive, y porque los conocimientos generados son de escasa utilidad en la vida cotidiana, es decir, ajenos a las necesidades reales relacionadas con la práctica pedagógica y a las problemáticas identificadas en el contexto escolar. No es la capacitación en sí la que se debate, sino la débil calidad de esta formación continua formal (tanto en contenidos, como en las formas de enseñanza empleados).

La formación docente no ha influido en una mejor enseñanza en las aulas, ello obedece a una formación sin una coyuntura con respecto a las necesidades de la institución donde se labora y de los alumnos atendidos. De acuerdo con Camargo, et al. (2004), a pesar del énfasis puesto en la formación del docente, tanto inicial como permanente, no se ha logrado hasta el momento incidir en el mejoramiento del nivel laboral y profesional al que se ha aspirado, ni se ha contribuido a un mayor reconocimiento social.

Los cambios en la forma de aprender de los/as alumnos/as perjudican a profesores/as en ejercicio, en tanto, los resultados de evaluaciones externas -tanto nacionales como internacionales- y la sociedad misma, subrayan la idea de que la formación de los/as alumnos/as es responsabilidad de los propios maestros. “Las exigencias más complejas del trabajo pedagógico destinado a formar las capacidades que requiere el desempeño en la sociedad demandan mayores niveles de profesionalidad por parte de los educadores” (Tedesco, 1995: 167; citado en Camargo, et al. 2004, p. 85).

Ello implica la necesidad de rebasar las dificultades en la profesionalización de las/os docentes, haciéndose imprescindible una formación permanente que conduzca al logro de un estatus más elevado a través de la visión de un cambio cultural de la profesión.

Por tal motivo, existe consenso con respecto al reconocimiento de otorgar mayor autonomía a los centros escolares con el propósito de elevar la profesionalidad enfocada en la identificación de las propias necesidades pedagógicas e impulsar la autogestión, esto es viable a través de una formación docente no formal.

B. Formación docente continua no formal

Es posible coincidir en que la educación no formal se refiere al conjunto de procesos, medios e instituciones, definidos y diseñados de manera diferente, en función de objetivos de formación o de instrucción que no están directamente orientados a la provisión de los grados del sistema educativo reglado (Trilla, 1996; citado en Marcelo, 2002). Una formación real, en definitiva, es la que asiste a la re-profesionalización de la docencia frente a aquellos que pretenden simplificar la complejidad.

Concebir a las escuelas como espacios en los que no sólo se enseña, sino en los que también los profesores aprenden, constituye la evolución que se necesita. Por esto, el principio que debe orientar la formación de los docentes es garantizar el derecho de aprender de todos los/as alumnos/as. Una formación encaminada a consolidar un aprendizaje de calidad en alumnos/as está permanentemente comprometida con la innovación y la actualización (Camargo, et al. 2004).

La formación continua no formal debe considerar a la escuela como el espacio donde los/as maestros/as también aprenden mediante el diálogo entre colegas, el trabajo colaborativo y el acompañamiento académico que permita fortalecer las habilidades profesionales de los/as docentes. De manera que, se propugna por una formación no formal que responda a las necesidades del/la docente y al contexto escolar donde desarrolla su función, se trata de una autoformación generada mediante el diseño de

acciones eficaces tendientes a responder a los escenarios reales y destinadas a propiciar la colaboración entre pares, así como, la contribución y guía de las/os gestores -quienes desempeñan diversos roles en la estructura del sistema educativo-en un trabajo de formación comprometida e implementada con la participación activa de todos (docentes, directivos y supervisores/as), a fin de incidir en un desarrollo profesional docente destinado a proyectarse en la mejora continua de la labor realizada en el aula escolar y por ende en el progreso de la escuela.

Para efectos de lo antes descrito resulta conveniente referirse el desarrollo profesional docente como un factor de central importancia, el cual continúa siendo una necesidad primordial, pero implementado desde estrategias más eficaces que permitan su reflejo en formas de mediación docente más dinámicas acordes con las exigencias de una formación más social, humana, con pensamiento crítico, reflexivo y heurístico.

2.2.3. ¿Qué se entiende por desarrollo profesional docente?

“El desarrollo profesional y la formación continua constituyen las dos caras de una misma moneda, es decir, resulta difícil escindir una de la otra” (Martínez, 2009, p. 84). La formación continua del docente debe proyectarse en su desarrollo profesional en el aula, es allí, donde habrá de observarse la mejora de la práctica pedagógica, así como la reflexión consciente, comprometida y responsable antes, durante y después de la acción, siempre con la mirada atenta en los aprendizajes de alumnos y alumnas.

Distintos conceptos han sido utilizados con respecto a los procesos de aprendizaje que desarrollan los docentes durante su vida activa. La expresión desarrollo profesional docente atañe a distintos términos que se emplean frecuentemente: formación permanente,

formación continua, formación en servicio, desarrollo de recursos humanos, aprendizaje a lo largo de la vida, reciclaje o capacitación. No obstante, el término “desarrollo profesional” es el que se adapta mejor a la idea del docente como profesional de la enseñanza. Igualmente, el concepto “desarrollo” hace alusión a una evolución y continuidad. La fase que consiste en aprender a enseñar está suscrita por la formación continua del docente (Eirin, García y Montero, 2009). El desarrollo profesional docente se concibe como una parte del extenso trayecto conocido como carrera docente. Es un proceso continuo que hace referencia a la mejora continua de los profesores. Eirin, García y Montero (2009) exponen lo siguiente:

El desarrollo profesional en un sentido amplio se relaciona con el desarrollo de una persona en su ámbito profesional. Más específicamente, el desarrollo profesional de los profesores, en palabras de Glatthorn (1995, p. 41) se refiere al crecimiento profesional que alcanza un profesor como resultado de su experiencia y el examen sistemático de su quehacer docente. Incluye entre sus componentes experiencias formales, como la asistencia a actividades de formación específicamente preparadas, congresos, reuniones profesionales, etc. e informales como lecturas de publicaciones profesionales, aprendizajes no planificados, experiencias y vivencias. Debe tenerse en cuenta el contenido de estas experiencias, el contexto en que se producen, así como los elementos facilitadores y entorpecedores del mismo (p. 6).

En la actualidad, es primordial repensar lo referente a los programas de desarrollo profesional docente, ya que con frecuencia no hay correspondencia entre éstos y las

necesidades de las escuelas. Las iniciativas para la formación no responden frecuentemente a los intereses de los futuros docentes o de los docentes en ejercicio. Además, la formación ofrecida no tiene a menudo vínculo con las condiciones reales de ejercicio de la docencia (Vaillant, 2005; citada en Vaillant, 2016). El desarrollo profesional es la “secuencia a través de la cual se construye un docente. Las principales etapas de este proceso de construcción son tres: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional” (Tedesco, s. f.; citado en Martínez, 2009, p. 84).

La construcción de la profesión docente ha de estar cimentada en la formación, pensada como una oportunidad de aprendizaje permanente. El profesor como cualquier otro profesionista (médico, psicólogo, abogado o contador) debe ser consciente de la necesidad ética de una actualización profesional continua, a fin de enfrentar el desafío de la calidad que la sociedad en constante cambio exige.

El ejercicio eficaz del oficio docente requiere para su buen ejercicio distintos saberes teóricos y prácticos, que incluyen la comprensión de procesos psicológicos y sociales de niños y jóvenes, un abanico de formas de enseñanza y evaluación que permiten al docente obtener resultados de aprendizaje, así como el conocimiento del contexto social y cultural en el que se sitúa su práctica educativa y que definen el modo de actuar de los alumnos (Ávalos 2004, citada en Calvo, 2009).

Las reformas que se presentan en el currículo constituyen oportunidades para la mejora del desarrollo profesional de los docentes. Ante las situaciones nuevas se tiene la oportunidad de perfeccionar la capacidad de respuesta, ya que los cambios representan desafíos que logran poner en movimiento una sucesión de destrezas permitiendo la mejora de la práctica docente. No obstante, es bien sabido que los/as docentes no siempre perciben

o adoptan los cambios que proponen las reformas; modificar las tradiciones y rutinas escolares arraigadas no es una cuestión sencilla. El desarrollo profesional ha de ser concebido por el/la docente como un proceso de formación continua a lo largo de toda su vida profesional, que produce un cambio y mejora constante de la actuación, así como en la forma de comprender y vivir la escuela.

De acuerdo con Novoa (2009, p. 52) “construir políticas que refuercen la posición de los profesores, sus saberes y campos de actuación” es una necesidad. Por ello es ineludible generar diversas medidas de aprendizaje y desarrollo profesional que respondan a las necesidades e intereses de formación de los docentes y no se perciban como una imposición u obligación por parte del sistema educativo. Sin embargo, la realidad impuesta por el sistema educativo dista en gran medida de lo ideal en cuanto al desarrollo profesional, de manera desacertada la inversión en el desarrollo profesional dentro del contexto institucional no es una prioridad. El presupuesto designado para esto resulta insuficiente.

La mayoría de los profesores aún trabajan apartados en su aula la mayor parte del tiempo. Las oportunidades para un desarrollo de la práctica basado en la observación y la crítica son muy limitadas. A pesar de los esfuerzos por promover la cultura del trabajo en colectivo, de formar comunidades de aprendizaje profesional, normalmente se limitan al nivel de la planificación o de la enseñanza, omitiendo la reflexión acerca de la práctica y por ende una autoevaluación de ésta carente de significado (Eirin, García y Montero, 2009). ¿Cómo lograr entonces un cambio en el esquema de las prácticas áulicas ya obsoletas? ¿Cuál es el desafío del docente para responder a las necesidades del mundo actual? Un desempeño comprometido, consciente de las necesidades de cambio, capaz de

transformar continuamente su práctica en colaboración con otros agentes corresponsables en la formación del alumno (directivos, supervisores, autoridades educativas) para renovar la intervención pedagógica y los procesos de aprendizaje que ocurren en el aula. Los supervisores, directivos y docentes requieren una formación profesional permanente que conlleve a investigar, innovar, diseñar, reorientar la práctica pedagógica, además de cuestionar el sistema educativo. Toda transformación o renovación de las prácticas educativas como intentos para mejorar la calidad implica el desarrollo profesional no sólo de docentes, sino de las distintas personas que desempeñan funciones directivas y de supervisión en el sistema educativo.

En México en el reciente sexenio (2012-2018) se prestó especial atención a la evaluación o medición del docente para su ingreso al sistema, así como para su permanencia en la función; las/os docentes perdieron la motivación o interés para acudir a los cursos y talleres de actualización; por otra parte, la formación inicial que debería ocupar el primer sitio en el orden de necesidades ha sido descuidada, por lo cual el/la docente al momento de su ingreso al sistema educativo y en su desempeño ya formal de la docencia, se enfrenta a una realidad que difiere sobremanera de la formación que recibió en la escuela formadora de docentes.

El desarrollo profesional y la formación continua de docentes constituyen una necesidad permanente a fin de mejorar la práctica pedagógica, los docentes han de aprovechar los espacios de desarrollo profesional en los Consejos Técnicos Escolares donde se intercambian experiencias vividas en el aula, sin embargo, para innovar las estrategias pedagógicas es necesario fomentar la indagación y la lectura en las/os educadoras/es. Es importante trazar un plan de formación profesional, que considere

formas de emplear los espacios de libertad que permite el sistema, para proponer el crecimiento intelectual docente acorde con las necesidades de los/as alumnos/as que atiende y la comunidad donde desarrolla su labor de enseñanza. Por esto, resulta primordial la disposición al cambio, además de la ampliación y renovación incesante del conocimiento; este compromiso no sólo es aplicable para los implicados en los distintos niveles educativos, es decir, va desde la necesaria renovación en las escuelas formadoras de docentes, como en las escuelas de educación básica.

Quienes ejercen una función educativa tienen la obligación ética y moral de innovar las prácticas para centrar la atención en garantizar oportunidades de aprendizajes significativos de las/os alumnos/as. El desarrollo profesional va más allá de los cursos, está conformado por acciones variadas: encuentros, diálogos profesionales, círculos de lectura, indagación acerca de factores que inciden en la enseñanza y el aprendizaje, y detección de áreas de oportunidad en la práctica pedagógica (Novoa, 2009).

Entre las medidas que Novoa (2009) propone para la formación de profesores, se encuentran: el estudio de caso de fracaso escolar que se presenta en el aula, el análisis de las prácticas pedagógicas en colectivo, el compromiso social y voluntad de cambio, el trabajo cooperativo en redes informales de aprendizaje docente y el profesor como persona. De allí, la urgencia de una formación profesional permanente de las/os docentes como intelectuales capaces de desarrollar investigación docente, recurriendo a la práctica reflexiva -no sólo individual, sino colectiva- y al análisis comprometido en torno a las problemáticas presentes en la propia práctica y en el entorno escolar donde ésta se desarrolla, además de acceder al intercambio de ideas y de experiencias que conducen a la transformación de la práctica pedagógica.

De acuerdo con Pascale (1990), es innegable que las condiciones y el contexto se modifican incesantemente, en ocasiones resulta no sólo asombroso, sino también perturbador, es una realidad que obliga la existencia de un arraigado espíritu de investigación. “La investigación es el motor de la vitalidad y de la autorrenovación” (Pascale, 1990, p.14; citado en Fullan, 2003, p. 38), pero ¿será asequible despabilar el espíritu de investigación en la/el docente? ¿cómo lograr avivar ese espíritu de investigación?

2.3. Distinción entre investigación educativa e investigación docente

La investigación educativa alude a la construcción del conocimiento en un campo más amplio de la vida social en la que intervienen distintas disciplinas como antropología, sociología, economía y psicología. “La investigación educativa es la mirada rigurosa que pretende construir, explicar o comprender el fenómeno educativo” (Herrera, 1999, p. 158; citado en Calvo, Camargo y Pineda, 2008, p.166). Este tipo de investigación se realiza fuera del aula y desde una perspectiva en la cual se establecen relaciones educación-sociedad.

En tanto, la investigación pedagógica hace referencia a la labor del maestro delimitada en el campo de la pedagogía que para su desarrollo y provisión requiere de la investigación; y quién más recomendable que el mismo maestro/a para realizarla. “De esta manera, el maestro puede contribuir al saber pedagógico al tiempo que agrega profesionalismo a su oficio, orientando sus acciones de manera reflexiva y fundamentada” (Camargo, 2005, p. 111; citado en Calvo, et al. 2008, p.166). La diferencia entre investigación educativa e investigación pedagógica es significativa (Calvo, et al. 2008). No sólo en cuanto a los campos de conocimiento de cada una, sino a los profesionales que

la practican, de allí la controversia en cuanto a la pertinencia de considerar al maestro/a como investigador/a. Los investigadores/as y los profesores/as configuran dos grupos con funciones diferentes. El primero, está conformado por los productores del conocimiento; el segundo, por los/las operadores/as de ese saber, esto ha originado serias consecuencias para el profesor y su desempeño en función del alejamiento de la construcción del saber y las diferencias en las prácticas concebidas por esos dos grupos. De acuerdo con Suárez (2010) esta división entre los que generan el conocimiento educativo válido y los que se dedican a enseñar, manifiesta la influencia de intereses de poder, que prevalecen al amparo de políticas y reformas educativas. Tomar en serio los conocimientos producidos por docentes representa para muchos investigadores académicos un riesgo para su prestigio como expertos. A las/os docentes se les ha formado en torno a la idea subordinada de que los únicos capaces de producir o generar conocimiento son los investigadores. De allí, la inseguridad y el conformismo de los/as docentes al sentirse reducidos por el sistema y renunciar consciente o inconscientemente a la oportunidad de expresar los saberes pedagógicos generados en la experiencia de la práctica pedagógica.

A pesar de esta escisión, se ha comprobado que los actores de las prácticas pedagógicas son quienes conocen de cerca la realidad educativa. Los/as docentes al implementar la investigación pedagógica lo pueden hacer a manera de reflexión colectiva, relato de experiencias, de prácticas y resultados de investigación en el aula, a fin de deconstruir y reconstruir su práctica, además de generar saber pedagógico (Restrepo, 2007; Suárez, 2010). El objetivo de la investigación (Morales, 2010) es dar respuesta a las preguntas que cualquier profesor/a puede hacerse sobre cómo aprenden o pueden aprender mejor sus alumnos/as.

2.3.1. ¿Qué se entiende por investigación docente?

Por fortuna, las concepciones han ido cambiando, dando paso a la valoración de los conocimientos producidos por quienes actúan o desempeñan su labor en la escuela, otorgando importancia al espacio escolar y las prácticas pedagógicas como una oportunidad excepcional para la formación profesional de docentes, situando así a la enseñanza y aprendizaje como objetos de formación (Tardif, 2007; citado en Fernandes, 2014). De modo que, en las últimas tres décadas se ha dado lugar a la aceptación acompañada de una variante del desarrollo profesional continuo: la investigación docente o investigación pedagógica, que pugna por la participación dinámica de los/as maestros/as en el desarrollo de la investigación en el aula enfocada en la identificación y solución de problemáticas delimitadas en el contexto de la práctica docente.

Esto es, la investigación docente favorece la atención en las necesidades específicas de los profesores/as y de sus alumnos/as. Fortalece el rol de los/as docentes como agentes transformadores en el proceso de enseñanza aprendizaje, y no sólo eso, propicia tanto el acogimiento, como la ejecución de mecanismos y estrategias de enseñanza alternos, en favor de la mejora educativa (Rust, 2009; Stremmel, 2007; citados en Mendoza y Roux, 2016).

“El proceso de indagación es inherente a la enseñanza y al aprendizaje pedagógico, y la investigación no es sino ese proceso llevado a cabo en forma sistemática y contrastado públicamente” (Stenhouse, 2003, p. 21; citado en Parra Rozo, 2011, pp. 162-163). Tanto Elliot (2010), como Parra Rozo (2011) y Stenhouse (2007), coinciden en que la investigación es un proceso sistemático de indagación y cuestionamiento esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual debe realizar el/la docente ante la necesidad de

mejorar su práctica, su intervención en el aula o para generar soluciones ante las dificultades que se presentan en el aprendizaje de los alumnos/as. Por tal razón, Parra Rozo (2011) asevera:

El profesor que no es investigador no existe, no puede sobrevivir. Cualquier persona que dedica su vida al acto de educar tiene que estar imbuido de lo que se acaba de plantear: estar convencido de su papel, amanecer y atardecer en el ámbito de la didáctica, nacer y morir en ella; ha de tener un pie en la enseñanza y otro en el aprendizaje, estar atento a las problemáticas y necesidades del contexto, ser un explorador permanente, un curioso sin igual: trajinar en pos de sus metas. Esta posición podría sonar romántica, pero corresponde, exactamente, al papel que juega y que debe jugar un maestro. La persona comprometida con esta profesión no puede dejar de mirar cada objeto como tal, sino verlo como aprendiz, profesor e indagador (p.158).

Surge entonces, la necesidad un/a docente capaz de ejercer un papel más dinámico y reflexivo, consciente de la necesidad de un desarrollo profesional más innovador en el aula que implica indagación, fundamentación teórica concerniente al campo de formación académica susceptible de abordarse y los procedimientos pedagógicos que posibiliten la construcción de aprendizajes en alumnos/as. De acuerdo con Monereo (2010) ha de realizarse un análisis de la práctica pedagógica no sólo en sentido reconstructivo, sino co-constructivo, es decir, una formación que implique la interacción educativa y el aprendizaje colaborativo entre colegas, situado en el contexto de la práctica.

La investigación docente encaminada a la innovación de la práctica pedagógica conlleva cambios profundos de concepciones e ideas, en principio, descubrirse capaz de generar un saber útil, de crear alternativas de solución a las dificultades presentes en el quehacer docente.

Con relación a la posibilidad de formar un maestro/a que investigue a la vez que enseña, algunas posturas defienden la idea: que sí se puede ser investigador al mismo tiempo que se enseña y se forma al cultivar estas actividades de tiempo completo, aunque no se realice de manera tan rigurosa como los investigadores considerados expertos. En consonancia con estas posturas se encuentran las aportaciones de Carr y Kemmis (1988), Elliot (2010), Restrepo (2009) y Stenhouse (2007).

2.3.2. Aportes que sustentan la idea del/la docente como investigador/a.

La investigación docente como herramienta de formación permanente y aprendizaje profesional es un tema que ha sido abordado por diversos investigadores en el contexto internacional, algunas de las posturas que se analizan son las de: Carr y Kemmis (1988), Elliot (2010), Imbernón (2012), Kemmis y Mc Taggart (1988), Porlán (1987), Restrepo (2009) y Stenhouse (2007). Para Stenhouse (2007) el profesor/a se encuentra en un espacio o ambiente circundado por posibilidades que ofrecen la oportunidad de investigar, de comprobar o replicar teorías educativas en el aula y el contexto escolar, estos espacios constituyen laboratorios donde el/la docente es un observador participante y puede desempeñar en su ejercicio una significativa tarea como investigador/a, no obstante, ha de ser consciente de esa capacidad de recurrir a sí mismo/a como herramienta de investigación. “Lo que más a menudo falta a los profesores es confianza y experiencia en relacionar la teoría con el diseño y en la realización del trabajo

de investigación” (Stenhouse, 2007, p. 39). De igual manera, asevera que el currículo es una actividad predominantemente investigativa, semejante al proceso de enseñanza aprendizaje.

Si se examina el concepto de currículo de este autor como una conjetura que ha de ser comprobada en la práctica se advierte su señalamiento acerca de la importancia otorgada a la orientación investigativa de los/as profesores/as, pues aclara que el currículo no ha de instrumentarse de manera ciega y confiada, es preciso cuestionarlo en la práctica para implementar adaptaciones que conduzcan a aprendizajes elevados y con sentido para el alumnado. Pues un docente profesionalizado es aquel que investiga su propia práctica de manera sostenida, como una alternativa para la mejora continua. Desde Stenhouse se reconoce la impronta de la investigación en la docencia y muchos autores han defendido estas ideas acerca de la sólida relación entre la docencia y la investigación (Alfonso, 2011; Elliot, 2010; Imbernón, 2012; McKernan, 1999; Restrepo, 2009; Stenhouse, 2007).

Un/a docente investigador/a admite la investigación como parte de una profesionalización permanente que ha de aceptar e interiorizar a fin de desarrollar su labor con calidad. Cuando un profesor/a observa sistemáticamente su práctica, reflexiona sobre ella con sus compañeros/as respecto al perfeccionamiento continuo del ejercicio de la docencia, y lo que es más significativo, implementa mejoras innovadoras en sus formas de trabajo docente, se convierte en un/a maestro/a investigador/a de su propia práctica. Reside en los/as profesores/as la necesidad de asumir una actitud investigadora con relación a su propio modo de enseñar, se trata de la disposición para revisar constante y metódicamente la propia actividad práctica. Las habilidades indispensables son la reflexión y la acción, logrando consolidar procesos tanto de formación como de desarrollo

profesional. Para el/la maestro/a entender la realidad donde opera reside en un constante y arraigado análisis, además de juicio crítico, lo cual le permitirá generar nuevas vivencias, aprendizajes, comprensiones, saberes pedagógicos, interpretaciones y explicaciones (Alfonso, 2012; Restrepo, 2009).

Sin embargo, Stenhouse admitía las restricciones impuestas al desarrollo profesional de los docentes provenientes de las normas institucionales y políticas con respecto a las prácticas educativas. Pero a la vez, estaba convencido que mediante la investigación-acción los/as profesores/as podrían hacerse más conscientes de la influencia de los factores contextuales sobre los problemas existentes en el escenario docente y con ello “estarían en mejor posición para influir sobre las determinaciones políticas que moldean su práctica docente en clase” (Stenhouse, s/f; citado en Elliot, 2010, p. 179).

El/la docente al observar, registrar y analizar de manera crítica y sistemática la totalidad del ámbito de su práctica pedagógica tiene la posibilidad de identificar los obstáculos que le dificultan ser más efectivo en su enseñanza, logrando así, fundamentar propuestas de transformación. Stenhouse considera que la generación de conocimiento pedagógico ha de trasladarse de las instituciones e investigadores externos a las escuelas mismas, el desarrollo del profesorado implica conceder a las/os docentes una influencia más significativa en lo que ha de reconocerse como conocimiento educativo válido (Stenhouse, s/f; citado en Elliot, 2010). Stenhouse afirma: “...admito que ello exigirá el trabajo de una generación y si la mayoría de los profesores - y no sólo una minoría - llega a dominar este campo de investigación, cambiará la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo...” (Stenhouse, 1998, p. 133; citado en Rodríguez y Castañeda, 2001, p. 107).

Stenhouse relaciona la práctica investigativa con la mejora de la práctica de la enseñanza, dice que la buena enseñanza es obra de buenos profesores. Para él, la enseñanza es un arte y el artista es el maestro. La enseñanza es el arte que facilita a los que aprenden, de una forma accesible, la comprensión de la naturaleza de lo que ha de ser aprendido... Todo buen arte constituye una indagación y un experimento. El profesor es un investigador por el hecho de ser un artista. El artista es el investigador por excelencia. Todo arte se basa en la investigación y el propósito de la investigación del artista estriba en perfeccionar la verdad de su actuación (Stenhouse, 1998, p 149; citado en Ruiz Galeano, 2004, p. 211).

Es importante destacar que se ha demeritado al profesor como intelectual capaz de producir conocimiento. Gran parte de la investigación sobre el aprendizaje está disociada de la realidad de la práctica educativa, así como de la formulación de políticas. Dicha situación demanda algunos planteamientos ¿por qué resulta esencial que las/os docentes realicen investigación? ¿qué tipo de puentes es necesario tender para la construcción y consolidación paulatina de un proceso sistemático que brinde evidencia suficiente e informe acerca de la práctica con el propósito de transformarla ?

Stenhouse (1975) fue uno de los investigadores pioneros ocupados en la investigación con relación a la docencia en todos los niveles de enseñanza, desde las universidades y escuelas, señalando la importancia del profesor-investigador. Stenhouse creó el *Center for Applied Research in Education (CARE)*, en la Universidad de East Anglia, en Inglaterra en los años sesenta. Estos trabajos de investigación cooperativa mutua dieron lugar a resultados de investigación-acción sistemática denominados *Humanities Curriculum Project* (Elliot y Norris, 2012, p. 92-95; citados en Elliot, 2015)

y el *Ford Teaching Project into Inquiry/Discovery Learning* (Elliot, 2007, pp. 30- 36; citado en Elliot, 2015). Elliot (2010) explica: quizá no deba sorprender que muchos investigadores especializados en pedagogía, así como muchos de los que financian sus actividades, perciban a los profesores sólo como usuarios de conocimientos que producen otros. En estas circunstancias de simple operario de contenidos no existe un modelo de desarrollo profesional docente. Desde esta perspectiva, la función docente eficaz está asociada a la idea de un mero técnico competente, es decir, que la persona suministre o transmita debidamente reglas generales en relación con todos los aspectos de la situación.

El modelo de meros usuarios de conocimientos provee al sistema educativo el control sobre las actividades de los maestros. Los investigadores aportan las bases y los conocimientos que las instituciones implementan en la formación de los profesores y los directores de las escuelas verifican que el currículo (contenidos) se desarrolle o aplique con estricto apego en la clase. Este es un modelo que aborda de esa manera la eficacia de los profesores en las clases.

En contraste, un modelo de desarrollo profesional tendiente a producir conocimientos supone que las mejoras de las prácticas educativas deben estar fundamentadas en el entendimiento alcanzado por los profesores. El modelo generador de conocimientos tiene como propósito principal el desarrollo de los docentes a fin de proporcionarles las bases para que ejerzan una mayor influencia en la toma de decisiones y la construcción de un conocimiento válido, toda vez que son ellos quienes conocen su realidad educativa, lo cual conlleva a que los investigadores pedagógicos profesionales y las instituciones que patrocinan su labor investigativa han de tomar más en cuenta a los profesores que se desempeñan en las escuelas.

En otros términos, se hace referencia a un modelo que pretende trasladar el centro de control de lo que se considera como conocimiento pedagógico válido desde las instituciones externas a las escuelas mismas.

Elliot (2010) señala que en algunos artículos y revisiones de trabajos catalogan como incauta o ilusa a la investigación realizada por profesores/as a la manera de Stenhouse. Resulta obligatorio preguntarse qué tienen de incautos o de ilusos los/as profesores/as investigadores/as. Seguramente, no hacen alusión a los profesores/as como incautos o ilusos en su ejercicio profesional. Indudablemente, han de referirse a un/a docente como ingenuo/a o cándido/a en tanto investigador/a, esto en dos sentidos: primero, incauto e inexperto en relación con los misterios y las políticas de la industria investigadora; segundo, creer que es ingenuo con respecto a la bibliografía metodológica de la tradición investigativa. Pudiese existir un tercer sentido, acorde con el que puede pensarse como ingenua la idea del/la docente investigador/a en lo referente a la particularidad de sus informes escritos, percibidos a menudo como "refrescantes" (Elliot, 2010, p. 185).

La corriente promotora de la práctica de un tipo de investigación alternativa que favorece la participación de los profesores como investigadores, plantea una teoría práctica (en oposición a una teoría "pura") pretendiendo establecer una conexión entre la teoría y la práctica. ¿Existe alguna razón realmente válida para señalar el movimiento como ingenuo desde la perspectiva de los investigadores profesionales? Posiblemente no y asombra cómo los investigadores profesionales de otros campos, por ejemplo, "botánica, lepidopterología, ornitología, etc." tomen cuenta para sus observaciones y escritos los trabajos realizados por quienes son considerados no profesionales (Elliot, 2010, p. 185).

La razón, tal vez, estriba en que estos investigadores profesionales poseen un criterio más abierto hacia las propuestas y contribuciones de otros evitando consignar reglas o etiquetas. Acaso haya que revocar los puntos de vista más controversiales que desacreditan la inclinación o corriente en favor de las/os profesoras/es como investigadores, es necesario enfatizar la desconfianza y recelo respecto al potencial que encierra esta posibilidad a desarrollar en el interior de las escuelas y cuestionar el rigor de las/os profesionales expertos que defienden la investigación pedagógica realizada totalmente fuera de las escuelas.

Elliott (2010) propone la investigación - acción como método para crear conocimiento pedagógico, porque se asume como una tarea profesional participativa, en un esquema laboral democrático. De allí la necesidad de concienciar con la finalidad de alcanzar niveles de autonomía y facilitar el tránsito de un docente técnico a uno profesional. Investigar en los entornos educativos posibilita innovaciones con base en un análisis de la realidad de los contextos, asimismo, la comprensión de significados contruidos por los docentes en un proceso de ejecución de una innovación pedagógica elaborada a través de una investigación-acción práctica, desde la perspectiva de quienes la construyen implicándose en ella, en su reflexión y transformación.

Existe una forma idónea de atender la enseñanza y no sólo de investigar acerca de ella (Bausela, 1992), esto mediante la investigación-acción. La investigación- acción admite la comprensión de la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de búsqueda permanente, permitiendo entender el oficio docente, logrando conjuntar la reflexión y el trabajo intelectual en el examen de las experiencias, como un factor fundamental de lo que constituye la propia actividad educativa. La acción es guiada por

los problemas identificados, pero lo esencial en la investigación – acción es la búsqueda reflexiva que el profesional realiza en su práctica, lo primordial no es su contribución a la resolución de problemas, sino su potencial que permite a cada profesional reflexionar sobre su propia práctica a fin de planificarla y ser más hábil en la introducción de mejoras progresivas. La investigación - acción cooperativa representa una oportunidad para plantear una vía de reflexiones sistemática acerca de la práctica con el fin de perfeccionar los procesos de enseñanza - aprendizaje. De acuerdo con Bausela (1992):

Elliot es el principal representante de la investigación acción desde un enfoque interpretativo: el propósito de la investigación – acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener...La investigación - acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director (p.7).

Con base en Carr y Kemmis (1988), sólo una reflexión que incorpore una autocrítica más consciente puede manifestar a los profesores cómo sus creencias y actitudes posiblemente responden a una ideología transmitida por el sistema para preservar un orden social que ignora sus experiencias y necesidades colectivas y los hunde en el conformismo. Por lo general, “muchos de los fines y metas que persiguen los enseñantes no son resultado de opciones conscientes, sino mayormente de las limitaciones comprendidas en una estructura social sobre la que ellos apenas ejercen ninguna influencia directa” (Carr y Kemmis, 1988, p. 143). Resulta primordial una formación docente desde

el enfoque de la teoría crítica que ayude a dilucidar las ideas de las y los docentes, para descubrir no sólo las condiciones sociales que inciden en las problemáticas de la práctica educativa sino las restricciones que impone el sistema, a fin de lograr interpretaciones o comprensiones más conscientes de las problemáticas que pueden estar permeadas por una ideología obsoleta.

Es necesario insistir en la desmitificación del concepto que se tiene de la investigación como algo imposible de hacer, concedido sólo a quienes se considera son las/os que saben y promover la cultura de investigación mediante la formación de comunidades académicas que generen conocimiento para mejorar las estrategias en el aula. Algunos puntos clave de la investigación - acción (Kemmis y McTaggart, 1988; citados en Bausela, 1992), subrayan esencialmente la mejora de la educación a través de su cambio al aprender desde las consecuencias de los cambios y mediante la planificación, acción y reflexión es posible interpretar la propia labor educativa para dar una argumentación razonada ante otras personas, demostrando la manera en que las pruebas obtenidas, así como la reflexión crítica realizadas han brindado la oportunidad de crear una justificación desarrollada, comprobada y examinada en forma crítica en favor de lo que hace.

En la aspiración de superar el carácter tradicionalista de la generación de conocimientos en educación, se originan alternativas que definen al profesor como investigador de su propia práctica, como intelectual capaz y colaborativo, apto para intervenir en el proceso de construcción de saber pedagógico y la enseñanza como proceso interactivo, un profesor que se concibe como innovador y práctico reflexivo. La autoevaluación reflexiva del profesor acerca de su propia práctica pedagógica involucra

la entrada consciente en el universo de su experiencia, una experiencia que connota valores, creencias, manifestaciones, intereses sociales y pautas culturales. Así, obliga a anular la idea de que la investigación es solo para unos cuantos designados o para quienes cursan posgrados ya se trate de maestrías o doctorados (Bausela, 1992).

Imbernón (2012) expone que la investigación con docentes es un vigoroso procedimiento en su formación gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, a través del cual sitúan, corrigen y evalúan sus problemas, además de tomar decisiones encaminadas a mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa. El/la docente se forma y desarrolla cuando obtiene un mayor conocimiento de la compleja situación de su labor. Por esto, tiene que unir teoría y práctica, experiencia y reflexión, acción y pensamiento, lo cual incidirá tanto en su desarrollo personal como profesional. Todo esto advierte que la búsqueda en la formación del profesorado se asume como un compromiso social y no sólo de mejora profesional. La investigación docente tiene la posibilidad de transformar el conocimiento de las profesoras y profesores investigadores sobre sí mismos, alentándolos a reconstruir y renovar su práctica cotidiana y, además, a teorizar y examinar constantemente sus procesos educativos. Facilita dentro de un marco de colaboración, el desarrollo profesional docente y fortalecer habilidades del pensamiento crítico y analítico, motivar, además de examinar en su conciencia profesional e interiorizar alternativas de innovación y comunicación.

Existen datos significativos (Porlán, 1987) en relación con la contraposición que suele existir entre lo que un profesor quiere hacer, lo que realmente hace y lo que cree haber hecho, la actuación del docente es invadida, al igual que la conducta del alumno, de continuas injerencias (inseguridades personales, problemas de autoimagen, preferencias,

ideología). Desde una visión ecológica el autor considera cuatro argumentos que fundamentan el concepto profesional del maestro como investigador en el aula:

1. La necesidad de adaptar y reformular las propuestas curriculares a las variables contextuales de cada escenario didáctico.
2. La necesidad de conocer aspectos significativos del pensamiento del alumno y de su manera de interpretar la realidad, así como su grado de desarrollo particular.
3. La necesidad de descubrir incoherencias entre el pensamiento y la práctica del enseñante, que estén encubriendo acontecimientos significativos del aula.
4. La necesidad, por último, de conocer las variables psicosociales, de comunicación y académicas que sirven de escenario oculto para el intercambio educativo.

Por lo cual de conformidad con Restrepo (2009), es primordial distinguir tres formas de investigación en la práctica pedagógica: la investigación que puede realizar el/la docente acerca de si mismo o de su práctica, la investigación del docente acerca de sus alumnos/as y la investigación en la que el docente interactúa con su alumnado en procesos de investigación. De allí la relevancia de “enseñar a investigar, haciendo investigación”, aprender juntos a investigar investigando (Restrepo, 2003; citado en Restrepo, 2009, p.105). Restrepo ha desarrollado investigación- acción pedagógica con docentes de diferentes niveles educativos, desde preescolar, demostrando con ello que es viable la transformación o mejoramiento permanente de la práctica pedagógica al involucrarse las/los docentes en procesos de investigación, colaboración, autocrítica e indagación sistemática, al cuestionar aportes teóricos llevados al contexto particular de la práctica y producir un saber pedagógico a partir de los resultados mediante el análisis, la reflexión y la contrastación. La importancia de hacer de las aulas ámbitos en los que las/os

profesoras/es no sólo enseñen, sino también aprendan, representa el gran salto que es necesario dar para rebasar las formas tradicionales de formación docente, además del aislamiento en el aula que caracteriza a la profesión docente, es admisible lograrlo mediante la investigación de la práctica docente implicando con ello el desarrollo de ciertas capacidades y habilidades.

2.3.3. Desarrollo de habilidades para la investigación docente.

¿Cuáles son las habilidades que tendrían que desarrollar los docentes para favorecer la investigación en el aula? Si se toma en cuenta que el sistema no procura preparar lo suficiente a lo largo de todo el trayecto formativo de una persona y las herramientas intelectuales se encuentran truncadas, surge entonces la necesidad de fortalecer algunas de las habilidades más indispensables (Moreno, 2015). Pero ¿qué se entiende por habilidad?, Moreno (2015) detalla que un ser humano nace con un potencial o disposición natural denominado aptitudes, que al ponerlas en acción y ejercitarlas va logrando un progreso cualitativo, lo cual hace posible que la/s aptitud/es se tornen gradualmente en habilidad/es. En el caso de las habilidades designadas investigativas (Pérez y López, 1999, p. 22; citados en Martínez y Márquez, 2014, p. 349) las definen como:

Dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten la regulación racional de la actividad, con ayuda de los conocimientos y hábitos que el sujeto posee para ir a la búsqueda del problema y a la solución del mismo por la vía de la investigación científica.

Las habilidades investigativas (Moreno, 2015) hacen alusión a las habilidades vinculadas con distintos procesos y operaciones que tienen lugar en la producción de los

conocimientos. El término habilidades investigativas acota el conjunto de habilidades de diversa índole que desarrolla una persona desde antes de iniciar procesos sistemáticos relacionados con la formación en investigación.

Martínez y Márquez (2014, p. 349) exponen criterios de algunos investigadores en torno a la clasificación de las habilidades de investigación: “a) habilidades básicas de investigación, habilidades propias de la ciencia particular y habilidades propias de la metodología de la investigación pedagógica (López, 2001); b) habilidades para problematizar, teorizar y comprobar la realidad objetiva (Chirino, 2002); c) habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y metacognitivas (Moreno, 2005).”

El perfil de habilidades investigativas sustentado por Moreno (2015) y López (2001) resulta de interés particular en este trabajo por su carácter generalizador y aplicabilidad en la formación de cualquier profesional, es decir, las habilidades que pueden desarrollar las personas, independientemente del nivel educativo de que se trate. Las habilidades de base que se han de desarrollar para llevar a cabo un abanico de tareas, no sólo las de investigación, e incluso desde edades tempranas, son las que Moreno (2015) integra o delimita en los tres primeros núcleos del perfil:

- Las habilidades de percepción constituyen el acceso a los procesos de conocimiento, percibir implica ser receptivo para extraer toda la información del medio circundante (tanto del mundo natural, como social), ser sensible, desarrollar la intuición; aunque son procesos que se impulsan desde el nacimiento, han de favorecerse intencionadamente cuando de investigar se trata.

- Las habilidades instrumentales están configuradas por un conjunto de funciones u operaciones cognitivas, cuyo nivel de desempeño responde al grado de ejercitación que se genere; abarcan desde las habilidades comunicativas -leer, escribir, hablar, escuchar, dialogar-, asimismo, las operaciones cognitivas básicas: inferencia (inducción, deducción, abducción), análisis, síntesis.
- Habilidades de pensamiento, que se entienden también como modos de pensar y se asocian con el pensamiento crítico, lógico, reflexivo, autónomo y flexible.

Las “habilidades básicas de investigación” (López, 2001, p.33), son aquellas habilidades lógicas del pensamiento que se han de favorecer a través de las relaciones multidisciplinares establecidas en el currículo, relacionadas con los procesos lógicos del pensamiento referentes al análisis- síntesis, contrastación, abstracción y generalización.

Por su condición o naturaleza están interrelacionadas con otras habilidades que constituyen acciones intelectuales previas como: observar, describir, comparar, definir, caracterizar, ejemplificar, explicar, argumentar, demostrar, valorar, clasificar, ordenar, modelar y comprender problemas, así como las habilidades docentes generales relacionadas con la búsqueda de información y las comunicativas -hablar, escuchar, dialogar, leer y escribir-.

El perfil de docentes y gestores educativos comporta el desarrollo y dominio de las habilidades antes descritas que se manifiestan (Núñez, 2007). A través de diversas oportunidades para identificar problemáticas o dificultades en el campo de trabajo, exponer sus ideas, examinar e indagar acerca de las condiciones o factores que influyen en su entorno, además de dialogar y escuchar acerca de los argumentos que evidencian conocimientos teóricos contrastados en la práctica, con capacidad para generar propuestas

para la transformación de hechos o situaciones, analizar, sintetizar, reflexionar, establecer conclusiones y emitir juicios respecto a la eficacia o ineficacia de una innovación.

Una de las estrategias, que permite tanto a las/os docentes como demás gestores educativos, informarse de una manera más eficaz acerca del proceso de aprendizaje es convertirse en investigadores/as del aula para estudiar y aprender de la misma manera que deben aprender sus alumnos/as (Farstrup, 1992). Esto es, un proceso de enseñanza a modo de indagación o como investigación es un concepto importante que se ha explorado, pero no se ha estimulado lo suficiente. Todo docente o gestor educativo centrado en la mejora e innovación de la práctica pedagógica tendría que convertirse en un investigador/a y desarrollar las habilidades básicas intrínsecas, sin pretender con ello alcanzar el grado de complejidad de una investigación propiamente científica. Estas habilidades básicas se describen enseguida.

a) Percepción

Tiene que ver con la sensibilidad ante los fenómenos (Moreno, 2005), de percatarse de lo que ocurre en su entorno, en el caso de docentes y gestores educativos es la capacidad de asombro, de curiosidad, un espíritu inquisitivo para buscar lo que hay detrás de hechos o situaciones, de ver donde no hay luz y lejos de permanecer ajeno/a a la realidad, interesarse por indagar, analizar e interpretar causas de situaciones problemáticas; dar paso a la intuición implica el entendimiento basado en conocimientos que ya se poseen para descubrir nuevas relaciones a partir de ciertas señales o indicios, el caos y la sobreestimulación que se vive ha vuelto un tanto indiferentes a los seres humanos. Es necesario despertar la curiosidad y capacidad de asombro para volver la mirada a los aspectos que se consideran obvios, para descubrir lo que afecta o influye en el entorno.

b) Funciones cognitivas: leer, escribir, hablar, escuchar y dialogar

Leer es la acción de “interpretar textos, textos que tienen sentido, que comunican, informan, transmiten” (Nemirovsky, 2003, p.7), implica la interacción entre la información visual que se recibe a través del sistema visual (estructura superficial) y la información que ya se tiene disponible. La lectura es un proceso que no se reduce a conocer símbolos, palabras, oraciones y partes abstractas del lenguaje. “Leer, como escuchar, consiste en procesar el lenguaje y construir significados” (Huerta, 1991, p. 156). Escribir, al igual que otras modalidades de lenguaje, involucra la utilización de un código, un sistema de símbolos que representan experiencias y puede ser utilizado para transmitir y recibir un mensaje. Sin embargo, más allá de poseer la capacidad de leer y escribir, es importante tomar en cuenta que ser alfabetizado implica mucho más, manifestar conductas de alfabetización conlleva a la comparación, secuenciación, argumentación e interpretación de textos. Es producir fragmentos amplios de manera escrita y oral como contestación a un texto escrito que ha determinado o posibilitado la comunicación, la reflexión y la interpretación (Farstrup, 1992). De tal suerte, que las/os docentes o cualquier otra persona para lograr ser alguien alfabetizado/a es indispensable favorecer el desarrollo de estas capacidades a manera de hábitos, es decir, se fortalece lo que se practica. Las limitantes para desarrollar con eficacia estas habilidades comunicativas se deben a la manera como se han enseñado desde siempre, de manera memorística y por repetición, “la escuela enseña a leer y escribir con el único propósito de que los alumnos aprendan a hacerlo, ellos no aprenderán a leer y escribir para cumplir otras finalidades” (Lerner, 2004, p. 29), esto es, no lo aprenderán con un sentido de utilidad para la vida social y menos aún como procesos creativos. Por lo que leer y escribir, aún para los docentes, no resulta

placentero, se lee y se escribe con dificultad. Las/os educadores reconocen que no leen con frecuencia, al menos no con la intensidad y la pasión necesarias para disponer de un sustento teórico fuerte para llevarlo a la práctica y producir el saber pedagógico que permita mejorar el desarrollo profesional docente en el aula.

Hablar y escuchar son procesos de primer orden (Emig, 1977; citado en Allende y Condemarín, 1991) que se desarrollan sin la intervención de una instrucción formal. Son procesos en los cuales existe un emisor y un receptor; escuchar no es un acto pasivo pues interviene también la imaginación, esto sucede de acuerdo con las estructuras de conocimientos y experiencias previas que cada persona posee, la escucha es una condición necesaria para saber en el momento en que se puede intervenir en un diálogo o conversación. De acuerdo con la RAE (Fecha de consulta 27/05/2020), el diálogo es la plática entre dos o más personas, que de manera alternada exteriorizan sus ideas, opiniones, sentimientos, voluntades y deseos. En un sentido más profesional, Gimeno Sacristán y Pérez (2013, p. 427) confirman: el diálogo es un “debate de pareceres y expectativas”, donde confluyen argumentos y valores condicionados por el contexto.

El diálogo en el ámbito escolar favorece el intercambio de ideas, conocimientos, dudas y experiencias, generando con ello permanentemente el aprendizaje profesional de las/os docentes. En la realidad escolar actual, los espacios concedidos para el diálogo entre las/os educadoras/os son insuficientes, pues aunque la Secretaría de Educación Pública en México ha establecido un espacio con este propósito a través del Consejo Técnico Escolar -considerándolo como ámbito idóneo para desarrollar el diálogo entre los colectivos docentes-, y como un espacio formal establecido en el calendario escolar sólo una vez por mes; esto, además de las breves conversaciones que puedan surgir de manera informal

durante las horas laborales que no siempre versan sobre experiencias o situaciones relacionadas con la práctica pedagógica, no pueden admitirse como espacios eficaces de diálogo para suscitar un desarrollo profesional basado en la indagación, la reflexión y análisis más profundos, que den lugar al intercambio de experiencias y resultados de lo desarrollado en el aula con alumnos/as.

c) Habilidades del pensamiento: indagar, reflexionar y analizar

El concepto de indagación presente en la docencia remite a la idea de una postura, una actitud de aprendizaje permanente durante la vida profesional. Una posición indagadora involucra a las/os docentes en una comunidad para generar conocimiento basado en el conocimiento de su práctica, cuestionándose acerca de sus propios saberes, la práctica y la teoría producida por otros; desde los docentes más experimentados hasta los muy novatos trabajando en colaboración, están en posibilidades de realizar un trabajo intelectual de esta índole y compartir experiencias que logren consolidar un lenguaje común en una comunidad con formas cooperativas de interpretación y análisis de las prácticas pedagógicas (Cochran-Smith y Lytle, 2010).

Esta noción de indagación posibilita el cuestionamiento constante acerca de la interpretación de lo que se realiza en el aula y teorizar acerca de ello, surge a la vez la oportunidad de un pensamiento más analítico de cuestiones o factores más amplios que inciden no sólo en el aula, sino en la escuela, en la formación profesional y en todo el sistema escolar, para asumir la responsabilidad como agente de cambio social. Esta actitud de indagación en comunidad ha de conducir inexorablemente a la reflexión consciente y comprometida. Schön (1998) citado en Cassis (2011) describe la práctica reflexiva como el arte con el que se desarrollan diversas acciones o funciones en la vida cotidiana, las tres

ideas centrales que ayudan a comprender los componentes claves de su epistemología de la práctica reflexiva son:

- Conocimiento en la acción: es un conocimiento que se sobreentiende en la práctica y no procede de una operación mental, está basado en estrategias concretas que surgen a raíz de una necesidad o un problema. Durante el desarrollo de la acción se observa y analiza para volver a planificar a fin de tomar decisiones que posibiliten la mejora continua.
- Reflexión en la acción: es la capacidad de identificar y encuadrar un problema, lo que posibilita el desarrollo de esta habilidad técnica. Schön lo determina como un principio constructivista ya que los profesionales competentes construyen la situación de su práctica en la acción, sin dejar de hacer reorganizan las ideas.
- Reflexión sobre la reflexión en la acción: una vez concluida la acción se piensa de manera retrospectiva en cómo el conocimiento influyó en los resultados.

La práctica reflexiva implica el proceso de interpretar y mejorar el propio ejercicio docente, ha de partir de pensar sobre la propia experiencia en la práctica y del conocimiento derivado de la experiencia de otros. La reflexión ha de ser entendida como práctica social (Zeichner, 1993) en la que los grupos de maestros tienen la posibilidad de apoyarse y nutrir el desarrollo profesional de cada participante, es necesario empoderarla como estrategia valiosa, siempre y cuando se produzca de manera colectiva y los maestros/as influyan en sus condiciones de trabajo, permitiendo así, un verdadero desarrollo del profesorado. Desde esta perspectiva acerca de la práctica docente reflexiva, un primer rasgo (Zeichner, 1993) hace referencia no sólo a la atención del maestro con relación a su propio ejercicio profesional (su interior), sino también en el contexto social

en el que este ejercicio se sitúa (el exterior). El segundo rasgo desde su visión de la práctica reflexiva radica en su desarrollo democrático y emancipador, en centrar parte de las discusiones de los maestros en lo concerniente a los problemas que surgen de los casos de desigualdad e injusticia y se suscitan en el aula, sujetos a un análisis minucioso. El tercero, hace alusión a la responsabilidad de los docentes en favor de la reflexión como práctica social. A través de la conformación de comunidades de aprendizaje de profesores en las que éstos se apoyen y alienten mutuamente. Desde su punto de vista, este compromiso tiene un alto valor estratégico para establecer las condiciones que propicien la transformación institucional y social.

Es importante que los maestros constaten que las situaciones específicas vividas por otros colegas son semejantes a las que ellos experimentan, de manera que su formación y desarrollo profesional tienen que ver con la relevancia de compartir experiencias y soluciones para mejorar las condiciones sociales en sus lugares de trabajo. Se ha manifestado ampliamente la idea de que la enseñanza necesariamente ha de ser mejor si los maestros reflexionan, examinan y orientan más sus acciones hacia los fines educativos, sin embargo, desde esta perspectiva se corre el riesgo de ignorar que, en ciertos casos, la reflexión puede tornarse autocomplaciente y propiciar la justificación de prácticas docentes negativas en perjuicio de los alumnos y frenar posibles conexiones entre las escuelas y sus comunidades. Esta actividad (reflexión) realizada de manera individual restringe en gran medida las posibilidades de desarrollo, puesto que cada maestro/a desarrolla su trabajo en apartado, sin considerar otros puntos de vista o experiencias de otros maestros/as, descontextualizando los problemas e ignorando la relación o significado que pueden tener con respecto a la estructura del centro escolar y el sistema

educativo. De manera que imposibilita el análisis crítico de los maestros con relación a la escuela en cuanto a institución inserta en un contexto social más amplio.

En el nivel preescolar, por ejemplo, el diario de trabajo es una herramienta que tiene como finalidad propiciar el análisis, la reflexión y autoevaluación de la práctica pedagógica diaria, sin embargo, las/os educadoras/es lo perciben como algo obligatorio, no se han apropiado conscientemente de la utilidad que puede brindar para implementar ajustes y mejoras en las estrategias de acuerdo con los resultados de aprendizaje de alumnos y alumnas. Aquí cabe citar a Domingo y Gómez (2014), cuando afirman: la reflexión constituye una actividad mental que no puede exigirse, precisa de la libertad y ha de nacer de una necesidad de las personas.

La reflexión no es un ejercicio casual, la reflexión que incide en la mejora de la práctica pedagógica es el resultado de un ejercicio consciente acerca de las necesidades o dificultades, es sistemático, comprometido y dinámico. Un proceso de reflexión como medio de formación profesional requiere incluso del acompañamiento de un experto o facilitador con conocimientos y amplia experiencia, lo cual permite lograr desde una perspectiva crítico-reflexiva una renovación permanente de la profesionalidad del/la docente. Esta reflexión sistemática sobre la propia práctica pedagógica convierte al/la docente en un investigador/a en un contexto genuino. Su disposición se revela en una profesionalidad que da lugar a la investigación e innovación en el aula encaminada a la mejora educativa permanente.

La disposición docente para indagar, descubrir, reflexionar y criticar lo establecido, orientada a producir cambios, ha de conducir hacia la gestión de la innovación que se concibe como un proceso de construcción de capacidades en comunidades de

aprendizaje profesional encauzadas no sólo al crecimiento individual, sino como colectivo de un centro escolar, incide a la vez en procesos de aprendizaje más dinámicos y progresistas con alumnas y alumnos.

Lejos de suponer o asociar a la innovación (Escudero, 1988) exclusivamente con el uso de tecnología o cambios y difusión de programas educativos, ha de confiarse en las ideas que surgen en un sector, zona o escuela y en sus propios docentes y gestores para proponer innovaciones, porque éstas han de construirse en colectivo para responder a las necesidades situadas en el contexto escolar y social.

Se ha manifestado la necesidad de una cultura escolar donde se fortalezca el significado del trabajo colectivo, se unan las ideas y expectativas de las/os docentes y el papel activo de los directores escolares, como conjunto de condiciones necesarias para facilitar el cambio (Fullan, 1985, 1986a, 1986b; citado en Escudero, 1988). La innovación supone una lucha contra lo usual, la rutina y lo establecido desde siempre por alguien más, admite un reto a la capacidad creadora y a la transformación de la realidad actual.

En la obra *El Príncipe* (Maquiavelo, 1513; citado en Zubiría, 2017) se expone el conflicto que representa para los seres humanos transformar procedimientos que se han desarrollado por largo tiempo en cierta forma y dirección. Con perspicacia política afirma que los innovadores tienen adversarios por doquier, pues al introducir innovaciones perturban los intereses de las personas que se favorecían con el antiguo régimen. Esto, confirmado en múltiples terrenos, es válido también en el de educación. Quien se proponga transformar la escuela tendrá que resistir a fuertes oposiciones por parte de quienes se han beneficiado del sistema educativo vigente.

Los innovadores suelen ser excesivamente creativos, arriesgados y optimistas. En realidad, hay que serlo para atreverse a intentar cambiar un sistema tan conservador y rutinario. Es, muy posiblemente, la institución social más tradicional que haya creado el ser humano y, por lo mismo, la más resistente al cambio y a las ideas nuevas. Por ello los sectores más tradicionales de la sociedad suelen estar interesados en construir colegios y universidades y en vigilar lo que se hace allí (Zubiría, 2017, p.19).

El tema de la innovación en el ámbito educativo se ha constituido en uno de los aspectos más importantes a la hora de estudiar los procesos de cambio en la dinámica educativo-escolar en sus diferentes expresiones, toda vez, que el desarrollo profesional de los/las docentes y la innovación son procesos que convergen en un mismo trayecto. Es por ello de interés en este trabajo revisar la bibliografía y algunas otras contribuciones que abordan la innovación de la práctica pedagógica en las aulas. Comprender su amplio sentido supone abordar su significado, tipologías y rasgos.

2.4. Innovación de la práctica pedagógica

El mundo está evolucionando de manera cada vez más acelerada y la educación no está exenta. La urgencia para enfrentar a los nuevos desafíos que se presentan en el sector educativo precisa un esfuerzo de las instituciones por estar más informadas acerca de las tendencias para adelantarse a los cambios. En la era del conocimiento, la herramienta esencial para estar actualizados y a la par de las transformaciones en la ciencia y la tecnología es la innovación. En México, la innovación educativa ha caminado siempre junto a las diferentes políticas educativas, las cuales, a través de la historia, gestaron

cambios para integrar a los grupos más vulnerables a la educación. El número de instituciones educativas de todos los niveles aumentó, así como la cantidad de posgrados.

Con el tiempo las necesidades han evolucionado, ya no es la cobertura lo que interesa en estos últimos años, sino la calidad de la educación que se ofrece en las instituciones tanto públicas como privadas y garantizar los aprendizajes de todos los niños y jóvenes, esto requiere la continua transformación de las formas de enseñanza en las aulas, además de la renovación de los ambientes de aprendizaje.

Compromete a una breve revisión de la situación o estado actual de la innovación, así como las áreas de mejora en la mayoría de las escuelas, subrayar que el enfoque pedagógico de los programas de estudio está dispuesto para formar estudiantes útiles al sistema económico mundial imperante, en ocasiones llamado instruccionismo, considerándose al alumno/a en las escuelas como un recipiente en el cual han de depositarse los conocimientos básicos, ajeno a la creatividad, al pensamiento crítico y reflexivo, en ambientes de aprendizaje poco favorecedores que no responden a las demandas de la sociedad del siglo XXI.

El aprendizaje requiere desarrollarse eficazmente para favorecer las habilidades del pensamiento antes descrito, ello implica observar, además de comprender, cómo aprenden, juegan y socializan tanto niños como jóvenes fuera de las aulas, lo cual, podría constituir una fuente de inspiración útil para la innovación educativa (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE, Organización de Estados Iberoamericanos OIE, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, Fondo de las Naciones Unidas para la infancia UNICEF, 2016).

Es posible afirmar que las prácticas y culturas novedosas son imprescindibles en las aulas (Simons, 2000b; citado en OCDE, OIE, UNESCO y UNICEF, 2016), a fin de crear los escenarios favorables para una evolución sustancial de las formas de generar o provocar el aprendizaje a través de la solución de problemas, de la acción y la experiencia, el uso armonizado de estas modalidades de aprendizaje permite de manera gradual la apropiación de nuevos conocimientos y su adaptación a los esquemas de saberes previos. Lo que ha de facilitar a las/os docentes organizar las acciones y mediar en los procesos de aprendizaje, asimismo, crear espacios para el aprendizaje autorregulado de las/os alumnos y propiciar situaciones que susciten “resultados expresivos” (Eisner, 1994; citado en OCDE, OIE, UNESCO y UNICEF, 2016, p. 45), es decir, originar aprendizajes espontáneos y significativos en escenarios o circunstancias diversas que faciliten experiencias auténticas tales como: una visita a un museo, a una granja, al campo, un experimento, un huerto, etc.

El aprendizaje en la escuela ha de tener el anhelo de responder a las necesidades del mundo actual: “debe ser activo, constructivo, acumulativo, autorregulado, dirigido hacia los fines o propósitos, situado en el contexto donde se desarrolla la práctica, colaborativo y permitir individualmente distintos procesos para dar significado y desarrollar conocimientos” (De Corte, 1995; 2007; citado en OCDE, OIE, UNESCO y UNICEF, 2016, p.45).

Es conveniente aclarar o ampliar las ideas sobre algunas cuestiones relacionadas con la innovación, desde su significado, la distinción o diferencias entre los conceptos, los rasgos o atributos, la tipología, algunas propuestas para realizar la innovación docente, así como la distinción entre innovación y creatividad.

2.4.1. ¿Qué se entiende por innovación?

El término innovación derivado del verbo innovar, proviene del latín *innovare*, significa “mudar o alterar algo, introduciendo novedades” (RAE, fecha de consulta 20/10/2020); corresponde a una renovación, un cambio; aunque incluye modificaciones en los procesos, una innovación no es algo que invariablemente modifique un proceso o producto. La innovación es algo propio del ser humano, a través de la historia la especie humana se ha distinguido por modificar mediante su trabajo el entorno, haciendo uso de capacidades y destrezas aprendidas para implementar el uso de herramientas que le facilitaron la producción de bienes, primero muy rudimentarios y con el tiempo cada vez más elaborados o sofisticados, gracias al ingenio humano, además de la capacidad para crear e imaginar (Fagerberg, 2013; citado en Gómez, 2016).

La innovación, de acuerdo con Moreno (2000, p. 24), “es un proceso en el cual se involucran personas, situaciones e instituciones que interactúan en un tiempo y un espacio determinados” La innovación es la inserción de algo nuevo para aportar una mejora, implica avances en aspectos esenciales del objeto de innovación, pero no sólo de manera superficial o tan sólo como novedad.

La innovación (Bolívar, 1999; citado en Gómez, 2016) es un proceso de formación situada tanto interna como externamente en el centro educativo, concediendo significativa importancia a la planeación y legitimación del centro. Este autor considera un elemento relevante: la planeación, lo cual supone que una innovación educativa representa un importante esfuerzo al implementar una planeación de la innovación, es decir, no surge de la nada o por improvisación, implica tiempo, interés, dedicación, ensayos y errores.

De acuerdo con Palomo, Ruiz y Sánchez (2006); citados en Miralles, Maquilón, Hernández y García (2012):

- Innovar alude a una transformación significativa y un cambio en nuestras concepciones.
- Innovar no es un fin, es un medio para mejorar la calidad y conseguir los fines fijados.
- Innovar no implica necesariamente una invención. Hay que apoyarse a la vez en lo habitual y en lo nuevo. Innovar conlleva una intencionalidad reflexionada (p. 21).

Fidalgo (2017) menciona que la definición de innovación educativa comprende diferentes aspectos: tecnología, didáctica, pedagogía, procesos y personas. Una innovación educativa involucra la realización de un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe ir asociada a un cambio en los materiales, métodos, contenidos o en los contextos que intervienen en la enseñanza. El cambio percibido debe estar asociado con la calidad de la innovación del elemento mejorado, la contribución de valor de éste al proceso de enseñanza-aprendizaje y la relevancia que la renovación propuesta contribuirá a la institución educativa y a los grupos de interés externos.

No es pertinente orientarse por una única definición de “innovación” sino que se pueden combinar varios criterios para acotar el campo de la innovación. Debido a esto, tanto la educación popular como las corrientes de investigación participativa y etnográfica han contribuido a que la propuesta tradicional de innovación haya entrado en crisis. De allí la pertinencia de analizar la evolución de la innovación como proceso (Blanco y Messina, 2000, pp. 12-13), estas autoras exponen lo siguiente:

El enfoque tradicional planteaba un modelo único de innovación con una secuencia que transitaba desde la innovación ya desarrollada, en un espacio experimental definido como proyecto piloto, hasta su aplicación o generalización en otros contextos. El enfoque actual, por el contrario, enfatiza la importancia de desarrollar innovaciones específicas que permitan inferir lecciones igualmente particulares, y no por ello de menor validez teórica. En este caso, cuenta el proceso de transformación específico que tiene lugar, el nuevo espacio institucional que se genera, los cambios en las relaciones entre los miembros del equipo del proyecto, así como los cambios en las relaciones entre la escuela y la comunidad.

La innovación hace referencia a varios elementos (Medina, 1999) que lo constituyen conceptualmente: a) Como acción transformadora- en tanto mejora y equilibra el sistema o decide romper y crear un nuevo sistema, b) Como proceso -la innovación como opuesta a las prácticas pedagógicas tradicionales se constituye en la ruptura de las secuencias que establecen aquellas, pero de igual manera esas rupturas se suceden en el tiempo y con variedad en la intensidad como en la intencionalidad; y finalmente retomamos la idea de que a la innovación subyacen procesos de resistencia en tanto la innovación representa la llegada de ideas nuevas y creativas y en ese sentido una salida al sistema.

Entonces, ¿Cómo se produce la innovación?, de acuerdo con Havelock y Huberman (1980) la innovación toma forma mediante el surgimiento de una sucesión ordenada de acciones que ocurren a partir de la necesidad y circunstancias propicias para el cambio y concluye con la aceptación del cambio, donde la intervención de los sujetos

implicados es la base para lograr los resultados esperados conforme a una visión que comparten por su condición como creadores, planificadores, realizadores, autoridades y usuarios de la innovación (Havelock y Huberman, 1980, citados en Medina, 1999). La innovación puede tener lugar en distintos ámbitos, niveles y matices.

El cambio, dependiendo del nivel donde tenga lugar, puede ser llamado innovación – cambio menor en términos cualitativos- o reforma –cambio estructural, a gran escala-. Hace una distinción entre renovación e innovación. La renovación de lo existente puede expresarse a través de ideas, concepciones, estrategias, prácticas, contenidos, redefiniciones de funciones y recomposiciones organizativas de la escuela; es aquí donde se vislumbran diversas facetas, toda vez que las innovaciones son definidas y basadas conforme a contextos socioeconómicos, políticos e ideológicos que las legitiman (Medina, 1999, p.13).

Entre los autores que han realizado valiosas contribuciones referentes a la innovación y la renovación en el aula se encuentra Carbonell (2012). Él ha sido un destacado defensor de la pedagogía progresista y portavoz de todas las corrientes innovadoras. Quien afirma que los términos renovación, cambio y mejora podrían estar estrechamente relacionados con el de innovación. Es importante tomar en cuenta que el cambio y la innovación no siempre conllevan a la mejora; pero la mejora siempre conducirá el cambio. El autor plantea la innovación a nivel de centros y aulas. Defiende que la reforma debe surgir desde abajo, desde los profesores. Cuando se realiza a nivel del sistema educativo es complejo y resulta difícil de implementar.

Uno de los errores frecuentes es tratar de establecer una relación o correspondencia entre la modernización y la innovación. Los centros educativos consideran que modernizar el centro implica innovación, pero no es así. La modernización llevada a cabo mediante la instalación o adquisición de tecnología, la realización de viajes con distintos motivos, intercambios culturales, etc., dista mucho de la manera en que se deben concebir los procesos de innovación en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación. Esto es muy común en instituciones privadas, aunque poco a poco también se van adoptando en instituciones educativas públicas como una manera de llamar la atención y tener más reconocimiento, es decir, una manera de atraer a las personas interesadas. Otra forma común de innovar es cambiar el nombre, pero no los contenidos. Esto se hace con frecuencia, simulando un cambio que no existe. De manera que no habrá mejora. Reforma e innovación son a veces términos que se confunden, el autor antes citado establece una clara diferenciación entre tales conceptos:

Las diferencias entre innovación y reforma tienen que ver con la magnitud del cambio que se quiere emprender. En el primer caso, se localizan en los centros y aulas mientras que en el segundo afecta a la estructura del sistema educativo en su conjunto. Además, las reformas escolares se mueven por imperativos económicos y sociales... se espera de ellas la tabla de salvación de todas las demandas, carencias y discusiones sociales. Esta ilusión es, precisamente, uno de los motivos de su fracaso. Y, como veremos más adelante, la reforma no es sinónimo de cambio, mejora o innovación. Éstos pueden provocarla, pero también paralizarla y ahogarla. (Carbonell, 2012, p.18).

Las estrategias de cambio referidas a estándares, metas, listas de control y confección de formularios pueden distraer a los docentes de la parte esencial de su tarea: interesarse en sus alumnos/as, vincularse con ellos, conocer su forma de vida, sus gustos, intereses y motivaciones. Tal como afirma Carbonell, las emociones no son una alternativa a la razón, sino una parte fundamental de la razón misma. Si uno no es capaz de sentir, no puede juzgar. Las estrategias de cambio deben estar más dirigidas a transformar las escuelas en un lugar de trabajo donde se reconozcan y alienten las relaciones afectivas de los docentes con sus alumnos, como una necesidad vital para el aprendizaje, así como las relaciones de los/as docentes con los padres. Esto implica un profundo trabajo emocional para los/as docentes, un trabajo amoroso, sin duda, y un gran compromiso con su comunidad escolar.

¿De qué se habla cuando se hace referencia a un marco de innovación en los procesos de enseñanza y aprendizaje? En lo referente al aprendizaje es importante visualizarlo como un proceso doble, es decir, un proceso en el que se aprende estudiando, donde los profesores son los responsables de enseñar y otro proceso en el que se aprende aplicando creativamente lo aprendido, y esto tiene lugar en la vida cotidiana, en ocasiones pareciera que los maestros ignoran u olvidan la relevancia de propiciar la construcción de aprendizajes significativos útiles para los/as alumnos/as estando fuera del aula, para resolver problemas cotidianos. El aprendizaje no termina en el aula, continúa a lo largo de la vida y los docentes tienen la posibilidad de sentar bases importantes para este aprendizaje. No obstante, cambiar las prácticas no resulta fácil, incluso en centros innovadores que desarrollan proyectos formales e intencionales de cambio.

Carbonell (2012) plantea la existencia de una serie de factores que obstaculizan la transformación educativa:

- Las resistencias y hábitos arraigados de las/os profesoras/es
- La apatía y descontento de las/os docentes
- Las consecuencias de las intenciones oscuras de reformas institucionales
- Las incongruencias de un doble currículo (que oscila entre prácticas tradicionales y breves intentos innovadores)

De acuerdo con estas premisas se considera que los cambios en educación resultan difíciles y requieren tiempo; las resistencias son diversas, además, la existencia de currículos cerrados, enciclopédicos y sobrecargados difícilmente o nada favorecen la innovación. Cabe entonces plantearse la siguiente pregunta: ¿Por qué no se desarrollan y generalizan en la práctica pedagógica la mayoría de las innovaciones?

“El problema principal de la educación pública no es la resistencia al cambio, sino la presencia de demasiadas innovaciones impuestas o adoptadas sin espíritu crítico y superficialmente, sobre una base especialmente fragmentada” (Fullan, 2003, p.37). ¿A qué se debe esta aseveración de Fullan? ¿En qué sentido lo afirma? Tal vez, como bien se observa en la realidad escolar más cercana, porque los/as docentes no se apropian de una innovación que no ha sido construida, ideada o imaginada por ellos/as. Y al considerarla ajena porque no surge de sus propios intereses y necesidades despierta el rechazo y la resistencia al cambio; un hecho innegable es el quebrantamiento de un sistema que responde a intereses de un mundo global e ignora lo más importante: las necesidades sociales y culturales de sus comunidades educativas.

Con base en Fullan (2003), es importante subrayar que las innovaciones pedagógicas impuestas por el sistema educativo fracasan debido a que el pensamiento pedagógico del docente, la realidad de su práctica y lo que éste puede aportar a la propuesta curricular o didáctica no son tomados en cuenta. Delegan al profesor/a la responsabilidad del éxito de las reformas educativas por medio de la concreción de las innovaciones curriculares en las aulas, esto sin haber recuperado su capital cultural y experiencia, de manera que la innovación educativa concebida de esta forma impide en buena medida el proceso de creación o construcción de un nuevo saber al resultar un proceso ajeno para quienes la implementan.

Al respecto, Hargreaves -en una entrevista realizada por Romero en 2007- señala que el problema debe analizarse desde una perspectiva de cambio educativo mucho más amplia. Este autor sitúa el problema en el plano de la acción conjunta de las/os maestras, las escuelas y los sistemas educativos, que requieren reorganizarse en una lógica de comunidades inclusivas que logren transformar su estructura y cultura para lidiar con lo que les atañe y así poder afrontar las demandas que se hacen a la educación de cara a una sociedad cambiante, incierta e insegura. La innovación de las prácticas educativas y del currículo es posible en la medida en que las/os docentes se desarrollan en una cultura profesional que estriba en una forma de pensar más abierta, con una visión de futuro y propósitos claros además de progresistas, en relación con su propia formación y la de sus alumnos/as (Romero, 2007).

Lo antes descrito precisa del cultivo de una cultura de la innovación basada en el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional entre educadoras/es. Para lograr consolidar la innovación se requiere una evolución profunda de las ideas y prácticas

educativas arraigadas de los actores de la educación - principalmente gestores (supervisores/as, directivos), docentes y alumnos/as-, al mismo tiempo que el replanteamiento de las funciones de la estructura orgánica (en la actualidad alejadas de su quehacer central -lo pedagógico-), los procesos y ámbitos educativos que han de ser impactados por la innovación. Cabe subrayar, que se sabe de algunos/as docentes comprometidos con la mejora de la práctica pedagógica en el aula, quienes realizan esfuerzos por implementar una práctica no tradicional mediante estrategias metodológicas innovadoras, interesantes y creativas con sus alumnos/as, sin embargo, estos esfuerzos tendrían que multiplicarse y generalizarse de manera colectiva para dejar de ser intentos aislados.

Después de analizar los distintos aportes teóricos y concepciones respecto a la innovación, se reafirma su relevancia y necesidad siempre vigente de su búsqueda para una práctica pedagógica más actual y transformadora, especialmente en la educación preescolar, en este nivel al igual que en otros de educación básica, es en suma urgente alejarse de la inercia de un proceso de enseñanza aprendizaje tradicional para dar paso a modelos más dinámicos y creativos, donde las/os docentes y alumnos/as tengan la oportunidad de participar, tomar decisiones, experimentar y cuestionar.

Cuando el/la docente implementa diversas estrategias didácticas para innovar la práctica las/os niñas/os muestran mayor interés en las actividades, logran asimilar rápidamente los contenidos y los aprendizajes se tornan significativos, propiciándose con ello un pensamiento reflexivo, crítico y analítico, asimismo, podrá relacionar los hechos de la actualidad y de su entorno con los temas desarrollados en clase, obteniendo una completa vinculación de los conocimientos con su realidad.

2.4.2. Innovación educativa e innovación docente ¿Cuál es la diferencia?

Conforme a Fidalgo (2017) existen diferencias entre innovación educativa y docente. Para comprenderlas es necesario antes un análisis de la clasificación de innovaciones en el contexto académico y donde el profesorado está involucrado.

- A. Innovaciones institucionales: son dirigidas por una institución, es decir, por algún organismo, universidad o centro educativo. Generalmente estas innovaciones se enfocan en los contenidos. Algunos ejemplos de este tipo de innovaciones son la afiliación de sistemas, como los cursos MOOC.
- B. Innovaciones de desarrollo en proyectos: son proyectos con respaldo financiero que participan en convocatorias por competencia, están representados por equipos multidisciplinarios y el propósito generalmente está centrado en la creación de un bien o servicio nuevo destinado al perfeccionamiento del aprendizaje.
- C. Innovaciones implementadas en el aula: son llevadas a cabo por las/os docentes con su alumnado.

De manera que la innovación educativa abarcaría a los tres tipos de innovación, incluida la innovación docente (concerniente al tercer tipo). Indudablemente toda innovación docente puede considerarse innovación educativa, pero la innovación educativa no tiene por qué ser innovación docente. Teniendo en cuenta estas significaciones, los tipos de innovación podrían catalogarse como:

- Innovación educativa institucional
- Innovación educativa de desarrollo
- Innovación educativa docente y pedagógica

La innovación docente se concibe como un proceso de planificación y mejora que implica una transformación en la forma en que se hacen las cosas, para que se suscite debe haber un empeño en lograr el cambio y, ciertamente, creatividad. También se habla de innovación pedagógica cuando los cambios se planean de manera intencionada y ordenada en torno a un campo de formación académica específico y ciertos aprendizajes en los cuales se perciben problemáticas o dificultades. Los cambios pueden organizarse en relación con algunos aspectos: clima institucional, propósitos, contenidos, acciones, métodos, recursos y evaluación (Chiroque, 2002; citado en Mestanza, Espinoza y Arriaga, 2011). La figura 8 puede resultar útil para comprender los niveles o tipos de innovación.

Conviene señalar, que en la implementación de innovaciones figuran factores de suma relevancia: seguimiento y logro de los objetivos planificados, claridad en las mejoras tendientes a producirse y entendimiento de las modificaciones logradas como un resultado duradero producto de una planeación, deliberada y sistematizada, no simplemente como algo nuevo (Miralles, Maquilón, Fuensanta y García, 2012).

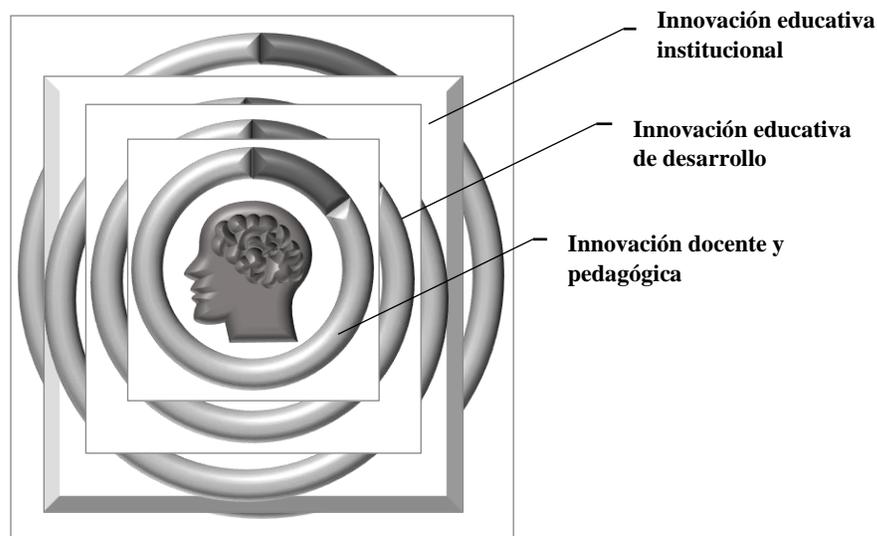


Figura 8 Innovación institucional, educativa, docente y pedagógica.

Fuente: elaboración propia, 2021; adaptada de Mestanza, Espinoza y Arriaga (2011, p. 11).

Para que una innovación sea considerada como tal, es indispensable que cumpla con ciertos requisitos a fin de hacer posible su implementación, éstos responden a los atributos y el examen de éstos determinará las posibilidades de integración, alcances y adecuaciones que habrán de realizarse. Los atributos son rasgos que deberán ser evaluados para determinar las posibilidades de la innovación y si es susceptible de realizarse en contexto, evitando de ser necesario, inversión de recursos, tiempo y frustraciones de quienes participan en la innovación. El cambio en educación es buscado y planificado persistentemente. Es importante diferenciar entre innovación y cambio, pues todo cambio no puede ser considerado innovación y no todas las innovaciones ejecutadas producen los cambios deseados o esperados.

2.4.3. Rasgos de la innovación educativa.

Gómez (2016) señala algunos de los atributos más significativos de la innovación:

- Claridad: está vinculada con la manera de comunicarse, de la demostración y observación. Este rasgo es determinante ya que precisa lo que se intenta hacer y cómo hacerlo, posibilitará que todos los que intervienen lo entiendan de la misma manera, ha de tener el mismo significado para todos. Si la innovación se desprende de políticas educativas nacionales, esta ha de ser comunicada de diferentes maneras y a través de distintos mecanismos (auditivos, visuales, prácticas, otros).
- Complejidad: apunta a la dificultad y magnitud del cambio, incluye a las personas que serán las responsables de aplicar los procesos de innovación, comprende desde la implementación, instalación y la continuidad.

- **Divisibilidad:** es la probabilidad de implementación de la innovación, por partes, esto significa que tiene la posibilidad de ser probada en una parte de la comunidad, y posteriormente determinar el universo para generalizar la aplicación.
- **Compatibilidad:** señala el grado de ajuste entre objetivos, valores y conductas que contiene una innovación y los particulares de la institución adoptante.
- **Beneficio potencial:** hace alusión a las posibles ventajas que una innovación brindará a los usuarios con respecto a la estructura escolar.
- **Proceso de innovación:** el proceso de innovación es complicado; sin embargo, puede dividirse en tres fases fundamentales: a) Fase inicial, b) Fase de ejecución, c) Fase de evolución.

La innovación no sólo es caracterizada por ciertos atributos o rasgos, también existen diversos tipos de innovación que ayudan a evitar la generalización del término, además de entender el carácter, magnitud o ámbito, Murillo (2017) distingue algunos tipos de innovación educativa:

- a) **Innovación disruptiva:** en educación esta propuesta se refiere al potencial de incidir en todo el contexto educativo. La forma cómo influye permite que la transición lineal de un método, técnica o proceso de enseñanza-aprendizaje transformen de manera radical el contexto educativo, transformando permanentemente la manera en la que se relacionan los actores del contexto, los medios y el entorno mismo.
- b) **Innovación revolucionaria:** esta forma de innovación educativa determina la aplicación de un nuevo paradigma y se descubre como un cambio fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje y un cambio específico de las prácticas

existentes. Su contribución al proceso de enseñanza-aprendizaje es tan significativa que no tiene antecedente en el contexto educativo.

- c) Innovación incremental: es una modificación que se funda con base en los elementos de una estructura ya existente o diseño ya determinado. En otras palabras, depura y mejora un componente, método, estrategia o procedimiento que ya existía.
- d) Mejora continua: se determina así cuando lo que se plantea son cambios que influyen en parte en alguno de los elementos de innovación educativa sin modificar de manera significativa el proceso o entorno completo.

2.4.4. Innovación y creatividad ¿constituyen un mismo proceso?

Conforme a Campirán (2016) la innovación es resultado del pensamiento crítico o creativo (el pensamiento creativo es el origen de la acción de crear y por lo tanto de la creatividad, tiene cualidades que van desde pequeños cambios hasta grandes transformaciones). En tanto, la creatividad es la expresión de procesos que operan mentalmente, las innovaciones son los productos obtenidos. Es frecuente la dificultad para diferenciar entre un proceso y un producto, por lo que resulta conveniente analizar los aspectos distintivos de cada uno.

Un proceso hace referencia a una duración no sólo en tiempo, sino a la adaptación a un estímulo, ya sea nuevo o no. En un sistema abierto un estímulo inicia un procesamiento en el cual se origina una inestabilidad previa a la asimilación del estímulo. Hay procesos que generan productos (innovaciones). Los procesos han de ser denominados condiciones (necesarias, relevantes y suficientes) para el desarrollo de la innovación. Las condiciones no son producidas necesariamente sólo por la imaginación

(capacidad generalmente vinculada con la creatividad), implican también procesos mentales y emocionales. La acción de crear es una condición ineludible y suficiente para el proceso de innovación, pero también puede ser el resultado de un proceso de libre asociación de conjeturas lógicas; por lo tanto, el acto de innovar involucra procesos que no necesariamente han de estar cimentados en la imaginación o capacidad creativa. De manera que crear supone innovar, pero innovar no implica crear.

En consecuencia, es importante no mezclar o dar por sentado la idea de que creatividad e innovación constituyen un mismo proceso, la creatividad está asociada al pensamiento creativo, divergente, con cualidades propias: imaginación, fantasía, diseño o modelaje resultado de una visualización, entre otras, en cambio la innovación alude “al pensamiento creativo, pero bien puede estar ligada al pensamiento crítico (el analítico o incluso el básico) y haga posible ciertas innovaciones, entendidas estas como productos, fruto de procesos de razonamiento, emoción, volición, etc.” (Campirán, 2016, p. 19).

Aquí, resulta fundamental cuestionarse ¿existe algún vínculo entre la innovación de la práctica pedagógica y la investigación docente? ¿puede la investigación docente contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas mediante la innovación? Tal vez, no exista una claridad pedagógica que dé respuestas contundentes a estas preguntas, la relación que debe existir entre ambas es un tanto difícil de dilucidar.

En tanto, la innovación pedagógica es el impulso principal de la investigación docente, la investigación docente no garantiza la innovación. Lo que sí es aceptable afirmar, es que tanto una como otra, no pueden depender sólo de lo aprendido en las instituciones formadoras de docentes, sino que es en el desempeño de su labor donde el profesorado ha de movilizar su potencial creativo, conocimientos, destrezas y aptitudes

profesionales para el desarrollo de la investigación acerca de su propia práctica, en una búsqueda e intento permanente de la innovación y transformación de la gestión pedagógica.

2.5. El vínculo entre investigación docente e innovación de la práctica pedagógica en preescolar

“La única investigación con valor educativo es aquella que puede contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza” (Stenhouse, 1987; citado en Miralles, Maquilón, Fuensanta y García, 2012, p. 20). La investigación es pedagógica si es realizada por quienes entienden y conocen los problemas que se suscitan en el contexto de la propia práctica educativa, es decir por las/os docentes. La relación entre la investigación docente y la innovación pedagógica son reconocidas como una necesidad para cimentar, argumentar, guiar y evaluar la repercusión de estas a fin de intentar el cambio en la institución escolar. Es por lo que en la decisión de innovar es posible preguntarse ¿cómo se vincula la investigación docente con la innovación a partir de proyectos diseñados por los protagonistas-docentes? Zubiría (2017) explica:

La investigación permite a los innovadores evidenciar que solo algunos de sus propósitos se cumplen y que lo hacen de manera más lenta y con mayor resistencia a la prevista inicialmente. La investigación permite evidenciar que los educadores sólo somos uno de los múltiples mediadores y que hay muchas personas e instituciones que intervienen incluso en sentido contrario al deseado. Es la razón por la cual es tan difícil alcanzar el propósito buscado y, por ello, pese a que lo intentemos, muchas veces no logramos la modificabilidad. La investigación hace

visibles nuestras propias limitaciones. Sin ella, lo más seguro es que seguiríamos creyendo ingenuamente que hemos alcanzado los sueños y nos quedaríamos sin detectar las resistencias y los errores cometidos en el proceso (p.19).

La innovación corre el riesgo de fracasar cuando se produce de manera aislada; en cambio se fortalece o vigoriza cuando se da un seguimiento sistematizado de la misma (Restrepo, 1994; citado en Zubiría, 2017). Y es totalmente acertado, entonces ¿cómo se puede impedir que la innovación suceda aislada y se desvanezca? La investigación docente se convierte en una opción que en colectivo permite trazar y seguir una ruta no lineal, en cada fase o etapa la valoración o retroalimentación posibilita saber si el trayecto convenido ha sido el correcto.

La investigación transforma la práctica en acción, ya que permite el planteamiento de dudas, inquietudes, preguntas y reflexiones, pero, principalmente, aprueba o rechaza las ideas que originaron la innovación. Resulta innegable que las innovaciones pedagógicas tendrían que jugar un rol aún más trascendental para lograr incidir en el cambio de la educación en América Latina, deberían constituir un modelo que oriente a quienes pretenden transformar la escuela.

Respaldar los procesos de sistematización de las acciones y resultados es el primer requisito indispensable para estimular el cambio educativo esperado en el continente. Otra de las condiciones estriba en acreditar que los procedimientos educativos innovadores sean conducidos por enérgicos procesos de investigación. Una amarga experiencia de los años ochenta y noventa, se produjo cuando el Convenio Andrés Bello congregó a los mejores innovadores de América Latina con el fin de analizar la consistencia o solidez de los procesos de seguimiento y de investigación implementados, encontrando “que tan sólo

el 1% de las 188 innovaciones de la región tenía programas de seguimiento e investigación” (Zubiría, 2017, p. 20). La formación docente y la investigación orientada a la innovación admiten un vínculo importante, por lo tanto, su coyuntura representa un tema significativo de estudiar. Este vínculo se presenta, en la mayoría de los casos, de manera imprecisa, es decir, sin que ello implique modificación de estructuras académicas o prácticas pedagógicas. A pesar de esta situación, actualmente se está notando un creciente interés hacia este tema por parte de investigadores, profesores formadores y hasta los mismos estudiantes (futuros docentes), debido principalmente al cambio paradigmático que se está presentando en todos los ámbitos de la sociedad, cambio que se manifiesta a través de la ruptura de las relaciones tradicionales de poder, desvanecimiento del concepto de la verdad, cuestionamiento del método científico, caos conceptual y otros fenómenos afines.

Los cambios que se originan a través de las innovaciones pueden asumirse como un aprendizaje ya que implica un cambio de las estructuras previas estableciendo un nuevo orden y significado. Hay que admitir que el cambio es un aprendizaje, significa que las escuelas deberían ser espacios en que los docentes aprendan de la experiencia. La conciencia que se adquiere al reflexionar sobre sus propios esfuerzos por aprender nuevas ideas o modos de trabajo ayuda en la forma en que se ocupan de sus estudiantes. Para evitar la rutina en las aulas, resulta vital considerar que la innovación debe ser un proceso permanente supeditado a la continua revisión crítica. Esto conlleva a la investigación, la cual no es tarea exclusiva de los investigadores profesionales; “desde diferentes corrientes, como la Pedagogía Popular, se ha legitimado el papel del docente investigador que

observa, aprende y genera conocimientos a partir de su propia práctica” (UNESCO, 2016, p. 22). Como bien afirmaba Freire (2008):

Enseñar exige investigación. Hoy se habla con insistencia del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma por ser profesor, como investigador (p.14).

La concepción del profesor como investigador innovador en el aula de acuerdo con Tejada (2002), conduce a asumir un rol profesional diferente, a la vez que obliga a perfilar su papel en dicho ámbito. La actuación del profesor ha de caracterizarse por: a) la necesidad del cambio, lo que implica un cambio de actitud y adquirir nuevas competencias profesionales; b) la aplicación práctica de la investigación-acción, como elemento de mejora de la propia práctica profesional y por tanto la innovación; c) el trabajo en equipo, lo que le exige nuevas destrezas sociales (el profesor aislado en su aula no tiene sentido hoy día, por las propias exigencias del desarrollo curricular).

La innovación desde la reflexión, la teoría y la práctica hace referencia a varios elementos que lo constituyen conceptualmente: a) Lo nuevo, b) El cambio, c) Acción transformadora, d) Como proceso: la innovación constituye una ruptura de las prácticas pedagógicas tradicionales.

Moreno (2000) afirma que todo proceso de innovación tiene su soporte en un proceso de investigación, partiendo de los siguientes supuestos:

- a. La noción de nuevo no sólo alude a algo que se produce o se crea por primera vez, se circunscribe también a formas de hacer algo que ya han sido empleadas con anterioridad, pero se implementan en nuevas situaciones o escenarios incorporando algunos elementos diferentes.
- b. La innovación no es sólo un hecho o suceso, constituye un proceso en el que participan y colaboran personas, situaciones u organizaciones que interactúan en un tiempo y un espacio específicos.
- c. La innovación compromete no sólo pensamientos, conceptos y reflexiones, va más allá, al entrañar la transformación de las prácticas pedagógicas.
- d. La innovación educativa, en particular, implica de algún modo la intervención de la práctica pedagógica que es objeto de innovación. “La intervención se concreta en una serie de acciones estructuradas con cierta lógica y orientadas a producir cambios relevantes en dicha práctica” (Moreno, 2000, p. 24). Dichas acciones han de ser cuidadosamente analizadas para determinar si han de generar o no los cambios esperados.
- e. Esta intervención orientada y concretada mediante las acciones previamente diseñadas, además de la forma en que éstas se vinculan, se respaldan en un proceso que produce conocimiento en relación con el objeto de innovación, así como, algunas probabilidades de transformación.
- f. Los procesos de innovación -por su esencia o carácter en el medio educativo- se unen con la investigación dirigida a la transformación de las prácticas pedagógicas, teniendo presente que la complejidad de éstas impida quizá que los procesos de

innovación incidan de manera total en lo que comprende su dimensión, por tal motivo, sería necesario enfocarse sólo en algunos aspectos de la práctica.

De allí, que el involucramiento de profesores/as en la innovación de la práctica pedagógica a través de la investigación docente, sólo será viable en la magnitud en que el/la docente despliegue sus capacidades (pensamiento crítico y de análisis) en el desarrollo de una cultura profesional distinta y se implique en una comunidad encauzada a la transformación de la docencia. Lo que se requiere entonces, es sentar las bases para apropiarse de herramientas de sistematización que le permitan fortalecer habilidades como la reflexión, el diálogo con sus pares, la autocrítica encaminada a un ejercicio más riguroso de análisis para la identificación de fortalezas y debilidades en la acción pedagógica, cuestionar algunas aportaciones teóricas relacionadas con los conocimientos que se han de favorecer en el alumnado contrastadas en el ámbito de la práctica, además del hábito de la escritura narrativa como ejercicio que vigoriza las habilidades antes descritas. Construye a su vez actitudes y valores (disposición, conciencia, necesidad del cambio, de mejora permanente) para el aprendizaje y desarrollo profesional de las/os educadores y gestores educativos involucrados en procesos de formación permanente (Calderón, 2004; Díaz Barriga, 2010; Moreno, 2000).

Las/os docentes y gestoras/es educativos innovadores (supervisoras, directivos) se caracterizan por su sensibilidad al conceder mayor importancia a las necesidades, intereses, preocupaciones o problemas de alumnas/os, dan sentido a su quehacer, se comprometen y generan propuestas que al ser compartidas con sus colegas favorecen el cuestionamiento, el diálogo para aprender junto con ellos/as, también de sus alumnas/os y no perder su capacidad de asombro. En su práctica pedagógica se puede percibir la

evolución en cuanto al concepto del proceso de enseñanza-aprendizaje alterno al tradicional, cimentado en la indagación y reflexión de su práctica. Esta manera de comprender el proceso educativo incide a su vez en una noción de evaluación formativa, es decir, centrada en los procesos de aprendizaje de alumnos/as e implica el registro cotidiano de observaciones acerca de los conocimientos, habilidades y actitudes desarrollados. Se abren las puertas del aula para involucrar a los padres y otras personas a fin de que participen en algunas de las actividades diseñadas. La convivencia y los vínculos afectivos que se establecen con las familias son esenciales. Propician la posibilidad de un proceso de aprendizaje más abierto, en el que se tiene la oportunidad de expresar y compartir con otros/as las ideas, vivencias y saberes, de cuestionar lo establecido como parte de una independencia intelectual, también para crear formas originales que despierten la imaginación (Moreno, 2000).

El cambio no es posible si los docentes no generan las ideas capaces de propiciarlo, es decir, cualquier cambio o innovación debe partir del docente y no del exterior. No es posible que haya cambio exterior sin cambio interior. A pesar de las dificultades encontradas, pueden continuar creyendo y confiando, junto a su alumnado, en la posibilidad de seguir bordando sueños y deseos para transformar la realidad en la que vivimos, para imaginarla y hacerla cada día mejor (Ocaña, 2011). En consecuencia, existen suficientes bases y antecedentes que demuestran el vínculo existente entre la investigación y la innovación de la práctica pedagógica, y no sólo eso, también la viabilidad del/ la docente como investigador/a, si no para generar teorías robustas y publicarlas, al menos sí con el fin de generar un saber pedagógico producto de un proceso

de desarrollo de habilidades básicas de investigación encaminado a transformar los esquemas habituales de la docencia.

Para lograr renovar la educación en nuestro país, es imprescindible el compromiso asumido por todos/as los que se desempeñan en el campo educativo y participar en procesos de formación permanente situada en necesidades sentidas a fin de incidir en la innovación. Es primordial estar convencidos de la necesidad de un cambio y colaborar en las propuestas de innovación, de lo contrario, será un proceso improcedente y sin resultados. Al hablar de innovación y desarrollo profesional de los profesores se debe destacar la importancia de los colectivos docentes, ya que el cambio no lo va a lograr sólo un/a docente interesado/a en ello, el impacto será contundente si se hace de forma coordinada y en conjunto con otros compañeros/as. Los efectos, modificaciones o variaciones del proceso de innovación tienen su origen en ideas y recursos que se difunden mediante hábitos y estrategias orientadas a resolver los problemas a través de acciones, aportaciones y reajustes en el sistema para responder a necesidades o dificultades específicas.

La resignificación de la práctica pedagógica en el aula de preescolar genera innovación al involucrarse en la toma de decisiones los diversos actores escolares -jefas/es de sector, supervisoras/es, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia- en procesos de investigación basados en la reflexión acerca de su propio entorno escolar. Surge de la exigencia de un desarrollo profesional eficaz donde los/as docentes se convierten en protagonistas y gestores de la investigación. En el siguiente capítulo se describe el diseño metodológico que orientó dicho proceso.

CAPÍTULO 3

Diseño metodológico

La investigación docente admite no sólo formas de documentar y repensar las prácticas pedagógicas sino también acerca del contexto sociocultural y económico. Ser conscientes de la tradición, del hábito y del autoengaño, supone hacerlas visibles para reflexionar e intentar transformarlas.

(Anderson y Herr, 2010).

En este capítulo se define el diseño metodológico que guió el presente trabajo de investigación, en el cual se aborda primeramente y de manera breve la perspectiva de la distinción paradigmática cuantitativa – cualitativa como un antecedente importante que permite entender la elección de métodos cualitativos en esta investigación. Esto, por considerar que de acuerdo con la naturaleza de la tarea pedagógica y de gestión de quienes participan en ella como una realidad social incierta y compleja en la que interceden múltiples factores, es necesario estudiarla, pero además comprenderla para intentar transformarla con la participación de quienes en ella intervienen. De allí, que en este capítulo se describen la metodología tomada en cuenta acorde con sus cualidades -aunque se reconocen también sus limitaciones-, los constructos, categorías y subcategorías de análisis previas, el contexto donde se desarrolló la investigación, las/os participantes, las fases del plan de intervención desarrollado, así como las técnicas empleadas para la recogida de datos.

3.1. Desarrollo del espíritu científico

De acuerdo con Beuchot (2013), en la epistemología contemporánea del siglo XX (entendiendo por epistemología el principio del hacer científico y la teoría del conocimiento designada a la ciencia), existen dos corrientes importantes: una es la filosofía analítica, que admite una postura positivista, y otra, la filosofía posmoderna, de ideología muy relativista. El paradigma de la filosofía analítica acorde con su filosofía de la ciencia señala como necesaria la formalización o matematización de todos los saberes y el contraste empírico de los mismos; algunos teóricos apegados a esta corriente exigen estos mismos requisitos para las ciencias humanas o sociales al considerar que el conocimiento generado por estas ciencias carece de validez y fiabilidad.

Empero, existen fenómenos que requieren ser comprendidos e interpretados. “Interpretar es comprender, de manera profunda y paulatina, cada vez de manera más honda” (Beuchot, 2013, p.1). ¿Qué tipo de fenómenos, hechos o sucesos son los que incitan a ser comprendidos o discernidos de una manera más equilibrada? Acaso, en los que la comprensión o interpretación de los hechos permita ir más allá de la exigencia o rigor basado sólo en datos estadísticos. De acuerdo con Beuchot (2009) quizá un equilibrio sea necesario para la interpretación. Para comprender lo anterior, antes es necesario revisar la evolución del hacer científico. El espíritu científico ha transitado por un proceso en el que han estado presentes causas de su entorpecimiento y hasta retroceso, en distintas épocas de la historia. La construcción del conocimiento ha enfrentado dificultades, que en un inicio fueron atribuidas a la insuficiencia de los órganos sensoriales para percibir la realidad de la naturaleza o los instrumentos materiales inadecuados para la investigación de los fenómenos naturales.

En ese camino de búsqueda del origen de las dificultades, primero Bacon y posteriormente Bachelard, encuentran la razón de las dificultades en el interior del intelecto del ser humano para aproximarse al conocimiento objetivo, los elementos del intelecto obstaculizan la distinción del conocimiento acertado acerca de lo real e impiden al espíritu transitar de un estado precientífico en el que impera lo recibido por los sentidos, a uno de carácter propiamente científico representado por las ciencias exactas (Villamil, 2008). De allí, la necesidad de la epistemología de partir del principio por el cual se establece que el objeto no puede señalarse de inmediato como "objetivo"; es decir, la tendencia de ir hacia el objeto no es de inicio neutral o íntegra. Por tal motivo obliga a aceptar una verdadera ruptura entre el conocimiento sensible y el conocimiento científico.

“Las tendencias normales del conocimiento sensible, totalmente animadas como están de pragmatismo y de realismo inmediatos, no determinan sino un falso punto de partida, una falsa dirección” (Bachelard, 2000, p. 282).

Hasta en el reino de las ciencias exactas, la imaginación puede sufrir una especie de exaltación. Es útil, pero se corre el riesgo de alterar la realidad hasta el punto de no saber qué es lo que se exalta y cómo ocurre esto. Por lo que la intuición nunca ha de ser un dato, pues persiste en ella la insuficiencia. A esos hábitos del espíritu precientífico Bachelard los denomina obstáculos epistemológicos y constituyen un impedimento para la formación del espíritu científico. Algunos de los obstáculos que han de superarse son la opinión, la experiencia, la observación básica, que al no sufrir cuestionamiento alguno se convierten en verdad.

El espíritu científico funda todo conocimiento como resultado de respuestas en torno a una pregunta. No puede haber conocimiento científico si antes no hubo pregunta. Todo se construye. Nada está dado. Las ideas que han alcanzado valor por su uso imperan sobre el espíritu de crecimiento, opta por respuestas en lugar de preguntas. Llega un momento en el que el espíritu se detiene, pues se inclina por lo que corrobora su saber a lo que lo contradice. Otro obstáculo es el realismo, reside en dotar de realidad hechos de la naturaleza. El entendimiento en este caso puede ser deslumbrado fácilmente. El argumento del realista lo empodera al creer que posee el conocimiento real de un hecho. Otro de los obstáculos lo constituyen los hábitos verbales, una palabra explica y designa a la vez un mismo objeto o hecho. Es del interés de la epistemología apreciar las variaciones psicológicas en la interpretación de un mismo texto.

El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. Jamás es inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es jamás "lo que podría creerse", sino siempre lo que debiera haberse pensado (Bachelard, 2000, p. 15).

El espíritu científico logra vencer diversos obstáculos epistemológicos y se instituye como un conjunto de errores rectificadas. No obstante, el espíritu científico es censurado por el espíritu filosófico de generar un círculo vicioso, al rebatir que aquello que se considera insignificante o lo que se desprecia, puede resultar trascendental y significativo al descubrir lo que hay detrás de la luz. "Cualquiera sea el fenómeno considerado, hay siempre un número extremadamente grande de circunstancias que no tienen influencia medible sobre él." (Ostwald, p.10; citado en Bachelard, 2000, p. 261). Sin embargo, quizá las circunstancias que durante algún tiempo fueron ignoradas por ese carácter limitativo desde el punto de vista medible, ahora son tomadas en cuenta porque permiten una interpretación más reveladora del hecho o fenómeno estudiado.

El espíritu científico entraña un pensamiento crítico que tendría que fortalecerse en un proceso que inicie desde la educación preescolar mediante el desarrollo de habilidades y destrezas del pensamiento como: "la observación, la contrastación, la clasificación, inducción, deducción, planteamiento de inferencias, la composición y la descomposición entre otras; resaltando la importancia de hacer conjeturas y sustentarlas" (Muñoz y Cerón, 2015, p.153).

De acuerdo con Lipman y Gazard (2001) es necesario transformar los espacios de aprendizaje en comunidades de indagación, donde niñas y niños se planteen constantemente preguntas acerca de la vida cotidiana. Sin embargo, para favorecer la

formación de este espíritu en las y los educandos es indispensable que antes las/os docentes fortalezcan estas habilidades y actitudes científicas, resultando imprescindible emigrar de un pensamiento pasivo a uno más crítico y autónomo, lo cual implica una postura indagadora, de interés y curiosidad para cuestionar sistemáticamente la realidad del contexto escolar, identificar problemáticas y reflexionar acerca de éstas.

De allí, que este trabajo de investigación introdujo oportunidades o escenarios para provocar en las/os distintos gestores educativos y docentes de educación preescolar la necesidad de desarrollar actitudes científicas que condujeran a ese espíritu de búsqueda, curiosidad, capacidad de asombro, reflexión, análisis, diseño, diálogo, creación y descubrimiento de las propias capacidades. Hacer viable la posibilidad de concebir cosas distintas al hábito transmitido por el sistema, a la formación docente usual como simples receptores/as acostumbrados/as al papel de reproductores u operarios/as de conocimientos en el desempeño de la tarea pedagógica y lograr transitar a un rol más activo como diseñadoras/es de talleres que estimularan además de la propia formación, la investigación como resultado de un saber pedagógico producido mediante la reflexión en colectivo acerca de la propia práctica, consiguiendo con ello innovarla.

Y me di cuenta de que sí es viable, pero exige voluntad, compromiso y deseo de todas las personas involucradas en la tarea educativa, sin distinción de estatus o jerarquía; superar el habitus promotor del inmovilismo y las actitudes de resistencia frente al cambio demandan un esfuerzo sostenido, se requiere tiempo pues los cambios no se producen de un día para otro. Asumir una actitud distinta a la mera receptividad como actores educativos supone tomar decisiones en colectivo (jefa/e de sector, supervisoras/es, directivos y docentes), involucrándose con profesionalidad para intervenir de manera

decidida en las acciones que conducen a allanar las condiciones en que opera el sistema escolar: autonomía acotada, esquemas tradicionales de formación docente ajena a las necesidades didácticas contextuales, restricción de espacios y tiempo para reflexionar acerca de la práctica pedagógica.

3.2. La posición cualitativa/ cuantitativa

Lucca y Berríos (2009) explican que por mucho tiempo la investigación de la realidad y la naturaleza fue realizada por los investigadores de las ciencias sociales y del campo educativo guiados por el enfoque cuantitativo. La ciencia positivista en el siglo XIX era vista como la única manera de hacer ciencia y el método científico el indicado para inquirir mediante el uso de la estadística como herramienta para el análisis de los datos empíricos cuantificables, por ende implicaba la implementación de la matemática que facilitaba la agrupación de los datos, así como el entendimiento de las relaciones entre éstos, lo cual condujo a denominarla investigación cuantitativa, por tal razón se entiende que lo más importante para este tipo de investigación lo constituye el hallazgo numérico. Posteriormente, surgió el post positivismo como un esfuerzo para zanjar (aunque de una manera restringida, puesto que básicamente conserva las mismas creencias) las críticas más duras hechas al positivismo.

En tiempos recientes, la diversidad de problemas, la incertidumbre y complejidad, no sólo del ser humano, sino del contexto en que se desarrolla y el mundo en que habita, obligan a ver la realidad desde una perspectiva distinta, más analítica, más sensible, tratando no sólo de explicarla mediante datos duros y fríos (estadísticos) que obviamente son de utilidad, sin embargo, para contribuir de manera más amplia en el esclarecimiento de los problemas planteados en el contexto o circunstancias en que se circunscriben los

hechos no bastan los datos estadísticos, más allá de establecer relaciones entre un conjunto de variables o de estudiar los efectos de ciertas prácticas, la investigación requiere encaminarse hacia la descripción detallada que permita la comprensión de los hechos. Es el paradigma cualitativo el que puede responder a las inquietudes e interrogantes relacionadas con factores sociales: acontecimientos, interacciones entre las personas, entre otros; con la finalidad de entender a profundidad los datos obtenidos. Este enfoque ofrece las herramientas que permiten el análisis cualitativo de la información, el foco de atención está centrado en la descripción detallada de las cualidades, de allí su nombre investigación cualitativa. Cada uno de estos enfoques de investigación ha construido distintos caminos para abordar la realidad tan diversa que constituye el orden de lo humano, así como para explicar o comprender la naturaleza del conocimiento producido, intencionada y metódicamente (Lucca y Berríos, 2009). De frente a las precisiones y características de los métodos cualitativos y cuantitativos, cabe preguntarse ¿entonces sólo pueden elegirse entre uno u otro tipo de métodos, es decir, cualitativos o cuantitativos?

Es importante mencionar que durante largo tiempo ha existido un debate en torno a los métodos cualitativos y cuantitativos, de acuerdo con las ideas de algunos críticos y defensores (cf. Guba, 1978; Parlett y Hamilton, 1976; Patton, 1975, 1978; Rist, 1977 y Wilson, 1977; citados en Cook y Reichardt, 2005), esto tiene su origen no sólo en lo relativo a sus ventajas y desventajas, sino a la vez, en una lucha entre paradigmas metodológicos y son éstas las que por mucho tiempo han permanecido en pugna. Quienes fundan tal distinción entre ambos paradigmas, ofrecen una lista de particularidades o cualidades que consideran facultan la diferenciación entre las nociones globales cualitativa y cuantitativa, basados en el supuesto de que cada tipo de método se encuentra

vinculado a uno de estos paradigmas. En opinión de Cook y Reichardt (2005), esta perspectiva defensora de la incompatibilidad entre los tipos de métodos y los paradigmas constituye un error, así como la elección forzada que debe realizar el investigador entre uno u otro paradigma. Llegan a la conclusión de que las particularidades de un paradigma no se encuentran sustancialmente atadas ni a los métodos cualitativos ni a los cuantitativos. Por lo tanto, los paradigmas no determinan una exclusividad en la elección de métodos. Resulta significativo señalar, que los paradigmas son sistemas básicos de creencias basados en supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Un paradigma puede entenderse como un conjunto de creencias básicas (o una metafísica) relacionado con los principios antes mencionados. Simboliza una visión del mundo, el lugar del individuo en él y las distintas posibilidades de relación con ese mundo y sus partes. De acuerdo con Guba y Lincoln (2002); citados en Lucca y Berríos (2009, p. 17):

Un paradigma da una directriz específica con respecto a qué es la realidad (ontología), cómo es posible el conocimiento (epistemología) y cómo se puede llegar a conocer (metodología). Si no existen opciones o explicaciones en torno a estos tres elementos entonces no podemos decir que existe un paradigma.

Como bien plantean Lucca y Berríos (2009) es preciso reflexionar acerca de ¿Qué es la realidad? Para cada ser humano la realidad es percibida de manera distinta, todo depende del cristal con el cual se mira. La realidad puede entenderse de diversas maneras, como lo que ya pasó, o como lo que está sucediendo en este momento, lo que puede suceder, lo posible, lo que es cada persona, o la única realidad que existe es cada uno. Al igual sucede con el conocimiento cuando se pregunta ¿cómo es posible? Existen una gama

de conceptos, desde los que tienen que ver con una postura relacionada con la idea de que el conocimiento se encuentra fijo en el cerebro desde el nacimiento, o la idea de que con los sentidos se percibe, se conoce. Las creencias básicas que distinguen a los diferentes paradigmas de investigación social pueden delinearse respondiendo a tres preguntas fundamentales de acuerdo con Guba y Lincoln (2002):

- ¿De qué manera se percibe la naturaleza del conocimiento y de la realidad y qué es lo que podemos conocer de ella?
- ¿Cómo se concibe la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que se genera?
- ¿Cuál es la forma en que se construye el conocimiento por parte del investigador?

En torno a estas preguntas las cuales aluden a los fundamentos ontológico, epistemológico y metodológico en el respectivo orden en que se enuncian y circunscritas al campo de las ciencias sociales, se describen enseguida las creencias básicas o posturas más distintivas que delimitan cada paradigma de acuerdo con Guba (1990) citado en Sandoval (2002):

a) Formas de concebir la naturaleza del conocimiento y de la realidad

En cuanto a ¿Cómo se concibe la naturaleza de la realidad? el positivismo supone la existencia de una realidad única, observable, aprehensible, concreta y objetiva, como algo separado o fuera del investigador, provocada por leyes y mecanismos naturales inmutables, medibles. El conocimiento convencional se reduce a generalizaciones en forma de leyes determinadas por causa – efecto, ajenas a condiciones temporales y contextuales. El pospositivismo concibe la realidad de manera crítica, aun así, supone una realidad objetiva que sólo se le puede comprender de manera incompleta. En tanto, para

el segundo grupo, correspondiente a las corrientes cualitativas como la teoría crítica, admite una realidad comprensible que consiste en estructuras históricamente situadas, es decir, basadas en factores económicos, políticos, sociales, culturales, étnicos y de género; el constructivismo, supone realidades sociales múltiples, comprensibles y, eventualmente opuestas, como resultado de la acción y el intelecto humano, que pueden modificarse al tornarse sus constructores más informados.

b) Modos de concebir la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que éste crea

Para el positivismo el investigador y lo investigado son entes independientes, el investigador estudia al objeto sin influenciarlo o ser influenciado por él. Cuando se advierte, o sospecha cierta influencia en alguna de las dos partes involucradas (amenazas a la validez), se emplean varias estrategias para reducir o eliminar esa influencia. El pospositivismo elimina el dualismo, en gran medida por su carácter insostenible, en tanto, la objetividad persiste como un ideal; pero se insiste en la necesidad de "guardianes" externos de la objetividad como la comunidad crítica (colegas profesionales y editores). Los resultados al ser reiterados pueden ser considerados reales, no obstante, siempre son sujetos de ser probados como falsos.

Por su parte, en la corriente cualitativa, la teoría crítica admite que el investigador y el objeto investigado interactúan estrechamente, es decir, que los valores del investigador y del/los investigado/s irremediablemente afectan o inciden en la investigación. Por tal motivo, los hallazgos son intervenidos por valores. El constructivismo concibe una creencia o postura similar a la teoría crítica, pero de manera aún más amplia, puesto que considera que el conocimiento es creado en la interacción que

se da entre el investigador y lo investigado. Es importante subrayar que estas posturas cualitativas retan la distinción tradicional entre la ontología y la epistemología; toda vez que se encuentran inevitablemente entrelazadas o entretejidas.

c) Maneras de construir el conocimiento

Ante la pregunta ¿Cuál es la forma de construir el conocimiento por el investigador? Se perciben límites claros entre la corriente positivista y la cualitativa. El positivismo propone la experimentación y manipulación. Las preguntas y / o hipótesis se muestran en forma de proposiciones y se someten a prueba para su verificación; las situaciones que pudieran suscitar confusión han de ser manipuladas meticulosamente para evitar que los resultados sean influenciados. El pospositivismo propone una metodología experimental/manipuladora modificada, al desarrollar las investigaciones en escenarios más naturales y recabar datos más situacionales, plantea una versión de triangulación con la finalidad de probar la falsedad de las hipótesis.

En tanto, los paradigmas cualitativos como la teoría crítica emplean una metodología dialógica y dialéctica. La naturaleza propia de esta indagación implica el diálogo, la interacción y las vivencias entre el investigador y lo investigado; un diálogo de carácter dialéctico que implica no sólo instruir o informar, sino formarse y nutrirse mutuamente (investigador/investigado) al propiciar la pregunta constante, así como el examen crítico de las ideas. La naturaleza inestable y personal de las construcciones sociales indica que las construcciones producidas de manera individual precisan de un refinamiento que se produce sólo a través de la interacción entre el investigador y quienes intervienen (lo/s investigado/s). La interpretación de estas construcciones variadas se realiza empleando técnicas hermenéuticas convencionales y mediante un intercambio

dialéctico que posibilita su contrastación. El propósito final es generar una construcción consensada más informada y completa en contraste con las construcciones antecedentes a la indagación. ¿Acaso es por esta razón que, en el ámbito educativo, en particular cuando se trata de docentes y su práctica pedagógica en el aula, resulta más conveniente emplear métodos cualitativos?

De acuerdo con la propia naturaleza de la tarea pedagógica y de gestión de quienes participan, los métodos y técnicas cualitativos son idóneos por su flexibilidad al permitir la interacción entre el investigador y lo/s investigado/s; en el caso de esta investigación, dicha interacción posibilitó romper con algunas formas de pensar esclerosadas y la inercia en el desempeño de las funciones educativas transmitida por el propio sistema, posibilitando con ello una mayor concientización de las propias capacidades que hicieron viable la generación de ideas y acciones que permitieron intervenir, produciendo cambios y permeando los modos de ejercer la labor educativa de cada una de las figuras en la estructura jerárquica por formas más dinámicas y constructivas del quehacer educativo.

Como bien se mencionó anteriormente, ha persistido una fuerte polémica entre el paradigma cuantitativo como perspectiva aceptada y los paradigmas cualitativos como alternativos (Guba y Lincoln, 1994). La lucha o conflicto entre paradigmas: el explicativo y el interpretativo en tiempos recientes ha sosegado debido al reconocimiento del poco o nulo provecho que tiene esta pugna. Por ello, Ricoeur propone la necesidad de superar la oposición explicación/comprensión y plantea lo siguiente: “creo que este conflicto es sólo aparente y puede ser superado si se logra demostrar que estas actitudes están dialécticamente relacionadas una con la otra” (Ricoeur, 1998, p. 84; citado en Cárcamo, 2005, p. 210). Un diálogo continuo entre los proponentes de todos los paradigmas para

discutir acerca de sus diferencias representará el mejor camino para avanzar hacia una relación de respuesta y armonización (Guba y Lincoln, 2002). Al respecto Ander-Egg (2011) aclara:

La distinción/contraposición cualitativa/cuantitativa que se hizo durante largo tiempo en términos de investigación cualitativa vs investigación cuantitativa, pierde vigencia. Hoy, no se consideran como métodos o formas de investigación contrapuestas y excluyentes. En una y otra forma de investigación subyacen diferentes paradigmas tal como lo explican Cook y Reichardt. Desde los umbrales del siglo XXI, la polémica cantidad cualidad no es significativa y la exclusión de uno u otro procedimiento como no científico se considera como una forma de “sectarismo metodológico”. La situación actual puede resumirse en las siguientes palabras de Alvira: “ambas perspectivas han llevado a cabo un proceso convergente y de reconocimiento mutuo” (p.46).

Por tal motivo, en la actualidad la mayoría de los autores se inclinan por una postura de integración entre distintas tradiciones de investigación. Dicha integración (Bericat, 1998; citado en Perines, 2016) tendría tres estrategias principales. Una se refiere a la idea de la combinación de las tradiciones, define la posibilidad de emplear diferentes metodologías provenientes de diversas tradiciones. Una segunda estrategia es la triangulación, si la realidad a estudiar se analiza mediante dos enfoques de manera paralela para obtener una visión más completa. La tercera y última estrategia propone la complementación, en la que cada enfoque aportaría un elemento diferente de la realidad. De esta manera, es factible la realización de una investigación de carácter interpretativo

que dé lugar a nuevas ideas e hipótesis, que luego podrían ser validadas a través de un estudio con enfoque positivista. O viceversa, los resultados de un estudio positivista podrían ser analizados con un método de tipo interpretativo.

De acuerdo con Habermas el conocimiento nunca es neutral (Habermas, 1971; citado en Anderson y Herr, 2010), se concibe al conocimiento y los intereses humanos como algo inseparable. No coincide con las aseveraciones de los objetivistas con relación a que el único conocimiento considerado como legítimo se genera sólo a través de metodologías empírico-analíticas. Esos métodos de investigación proponen apartar o aislar el objeto del sujeto de la investigación. No obstante, para Habermas tal separación constituye un espejismo o ilusión. Él sostuvo que el conocimiento se produce en proporción al interés que existe en la mente, en tal virtud el conocimiento y el interés están unidos, por lo tanto, no pueden ser separados.

En oposición a la noción del objetivismo como la única vía posible para producir conocimiento válido, expone tres intereses diferentes del investigador en la búsqueda de la concepción del conocimiento: técnico, práctico y emancipador. Acorde a cada interés se plantea una orientación y una metodología de la investigación. El interés técnico está centrado en el deseo humano de dominio sobre el reino natural y social. El conocimiento producido obtiene la forma de instrumentación y explicaciones causales. El interés práctico alude a una búsqueda del conocimiento mediante la interpretación. El trabajo del investigador en la indagación del interés práctico está orientado por la implementación de metodologías interpretativas - interpretación hermenéutica – con la finalidad de comprender una situación. Asociados a este interés práctico se encuentran los métodos hermenéuticos como: análisis textual, conversacional y del discurso, así como métodos

etnográficos, narrativos y otros métodos cualitativos. El interés emancipador se enfoca en el potencial humano y encauza su atención al funcionamiento de la ideología, dominio o poder al interior tanto de las organizaciones, como de la sociedad. El fin último de este tipo de investigación es la emancipación de los partícipes de los dictados o deberes de la tradición, de las normas establecidas, del hábito, de la dominación y del autoengaño (Carr y Kemmis, 1986, citados en Anderson y Herr, 2010). Esto último, hace referencia a una realidad invisible de las estructuras normativas de las organizaciones, posibles de ser examinadas para hacerla visible mediante procesos de reflexión crítica encauzados a un proceso de transformación, procesos anulados tanto en la formación inicial como en la formación continua de las y los docentes, por lo cual resultó de primordial interés en esta investigación generarlos.

El pensamiento científico contemporáneo, si no en sus creadores, por lo menos en la tarea docente, ha de tratar entonces de romper con el hábito y unir la flexibilidad con la sistematicidad reflexiva que genera la investigación docente para la innovación de la práctica pedagógica. Tomando en consideración todo lo antes expuesto en torno a la evolución de la distinción cualitativa cuantitativa y cómo la pugna entre ambos paradigmas ha dado paso de la intransigencia a la conciliación gradual entre las cualidades de uno y otro, consintiendo así la complementariedad para un mejor entendimiento de la realidad, ha constituido la base para este trabajo de investigación y aunque se optó por una metodología cualitativa, en particular la investigación -acción, estuvieron presentes algunos elementos de tipo cuantitativo por considerar que no se contraponen, como lo fue el uso de pretest y post test en los talleres, resultando útil la convergencia entre elementos de tipo cualitativo y cuantitativo.

3.3. Características metodológicas

La metodología que orientó esta investigación fue predominantemente de tipo cualitativo por los criterios y ventajas implicados, pues contribuye al acercamiento indagatorio en el contexto donde se realiza. La metodología de la ciencia crítica favoreció el diálogo entre la investigadora y las personas investigadas, un diálogo de naturaleza dialéctica, ya que incidió en la transformación mutua (Giroux, 2014), una transformación intelectual que al indagar permitió descubrir la historia de los sujetos y las experiencias vividas. En tanto, la metodología del constructivismo: la hermenéutica y dialéctica, posibilitaron la comprensión, la interpretación de las construcciones individuales que al final se concretaron en una reconstrucción consensuada más estructurada, como proceso de mejoramiento de la información.

Una de las realidades del sistema educativo es que se ha invertido muy poco en la formación y capacitación de los distintos gestores educativos y docentes de educación básica; la consigna para la actualización permanente por parte del sistema educativo ha consistido en la conformación de equipos con los mismos gestores educativos para ejercer la formación o capacitación en forma de cascada, lo cual desde tiempo atrás se ha comprobado no es un modo eficaz de formación docente, por tal motivo ha sido menester en el sector 18 de educación preescolar desplegar la autonomía profesional en la medida de lo posible y conforme a las acotaciones de las normas establecidas por el sistema hacer espacios de formación docente en horarios accesibles para las y los docentes, de acuerdo con las necesidades identificadas en la práctica pedagógica para comprometerse de manera decidida en la transformación de ésta, a través del análisis, la reflexión y autoevaluación de la misma.

Contemplar la necesidad latente de aumentar la conciencia de maestras/os y estudiantes que por razones del habitus se encuentra adormecida resulta primordial, "...la conciencia social representa el primer paso para hacer que actúen como ciudadanos comprometidos, con voluntad de interrogar y confrontar las bases estructurales y la naturaleza del orden más amplio" (Giroux, 2014, p. 253).

Al considerar la postura de Ander -Egg (1990) citado en Melero (2012), en el presente trabajo de investigación el objeto de estudio se determinó a partir de las necesidades e intereses de un grupo de personas o colectivo. En este caso, surgió de la urgencia pedagógica identificada desde la jefatura del sector 18 y el colectivo de supervisoras (de nivel preescolar) a partir de lo observado en las prácticas de las/os docentes en las aulas con relación a la mediación y las estrategias implementadas para abordar contenidos de lenguaje oral y comunicación, así como pensamiento matemático, considerados conocimientos esenciales para la vida vinculados con todos los campos de formación académica y áreas de desarrollo. Al realizarse en el sector con el colectivo de supervisoras el análisis de las áreas de oportunidad identificadas en las visitas de diagnóstico, la jefatura de sector propició las propuestas de acciones encaminadas a mejorar las prácticas. La finalidad de este trabajo estuvo ceñida a la necesidad de transformar e innovar las prácticas mediante la investigación docente o pedagógica como una forma de reflexión-acción entre pares y colectivos docentes, puesto que constituía una situación o problema generalizado. La sociedad actual propone a la investigación nuevos desafíos, los cuales involucran tanto el descubrimiento como el reconocimiento de diversos espacios para la búsqueda, acceso y producción del conocimiento desde distintos planteamientos y diseños metodológicos, si además de esto se tiene presente que la

educación implica intervención, entonces la investigación al respecto ha de admitir una metodología situada en la resolución de problemas. Este hecho implica una teoría que conduce a la comprensión de los pasos para la búsqueda de la mejor solución, y entender, por lo tanto, la manera en que la investigación puede influir en el proceso (Pérez Serrano, 2007).

Por tal motivo, la metodología considerada como la más pertinente fue la que permitió a la comunidad educativa conformada por jefa de sector, supervisoras, directivos y docentes reconocerse con capacidad para actuar y pensar, configurarse como protagonistas y principales agentes de cambio mediante el desarrollo de habilidades de investigación (indagación, reflexión colectiva, análisis, discusión, diálogo entre pares, autocrítica de la propia práctica) mediadas por formas innovadoras de colaboración e intentar de esta manera dejar atrás el simple rol de reproductores o transmisores de los contenidos del currículo establecido por el sistema educativo.

3.4. ¿Por qué apoyarse en la metodología de investigación-acción?

Tomando en cuenta el perfil planteado del/la docente como investigador/a, entre las metodologías que aporta la investigación educativa la que mejor se ajustó en este trabajo fue la investigación-acción; esto por su carácter epistemológico, teórico y estratégico, lo cual permite no sólo comprender la práctica pedagógica sino transformarla. Esta metodología de investigación posibilita indagar la práctica profesional con el propósito de mejorar, innovar y comprender los contextos escolares (Latorre, 2005). En ese sentido, la investigación -acción adoptó una coyuntura conciliatoria entre la teoría crítica -al incitar mediante distintas estrategias un análisis crítico del sistema y de las

condiciones que limitan el desempeño intelectual de las/os docentes- y una teoría moral que toma en consideración la comprensión, significados e interpretaciones producidos/as durante el proceso por las/os propios participantes (Elliot, 2010).

La I-A configura una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, por una parte, permite la expansión del conocimiento, y por la otra, genera respuestas concretas a problemáticas que plantea la investigación cuando se decide abordar una interrogante, temática de interés o situación problemática y desean aportar alguna alternativa de cambio o transformación. En este trabajo el planteamiento de la pregunta de investigación exhortaba a un proceso de varias fases que daba lugar a identificar y describir tanto los saberes, como el estado, acerca de las habilidades básicas de investigación docente y la innovación de las prácticas pedagógicas, pero al mismo tiempo intervenir para generarlas. Por lo cual la investigación -acción representaba la alternativa más conveniente pues se distingue por diagnosticar o identificar un problema que ha de solucionarse, definir las bases para su estudio, la intervención intencionada para resolver la problemática, así como las interpretaciones y significados que surgen durante la interacción de quienes participan (Creswell, 2014; citado en Ramos, 2016).

Gollete y Lessard (1988) señalan que la investigación-acción emplea un abanico metodológico amplio que abarca desde métodos de investigación experimental, hasta modos de investigación cualitativos. Esto debido a las distintas líneas y tendencias que han surgido en relación con la investigación-acción en diferentes países. En el momento de planificar la I-A existe “la flexibilidad metodológica consentida que el propio investigador introduce en función de los planteamientos iniciales y de los objetivos prefijados. Esta flexibilidad metodológica puede manifestarse a distintos niveles y en

distintos grados” (Gollete y Lessard, 1988; citados en García, 2004, p. 205). De igual manera se plantea la posibilidad de elección de distintos métodos, así como el empleo de diversas técnicas de recogida de datos. Al elegir la metodología de investigación-acción también se consideraron sus componentes principales: la presencia de un grupo de personas que de manera consciente reconocen la necesidad de mejorar de manera permanente su práctica pedagógica situada en un contexto complejo; la relación teoría y práctica para el cambio social como efecto de la investigación, además de la construcción y validación del conocimiento durante el proceso.

Esta alternativa metodológica suscitó la intervención planificada a fin de concebir el desarrollo de habilidades de investigación docente (indagación, reflexión, análisis, discusión y autocrítica de la propia práctica), con el fin de innovar o transformar las prácticas pedagógicas mediante la participación y colaboración de todos los sujetos/gestores (docentes, alumnos/as, autoridades escolares y padres de familia). Son los propios docentes, con el acompañamiento pedagógico de quienes realizan funciones directivas y de supervisión, quienes recuperan el espacio y la reconstrucción de las prácticas en las aulas, siempre y cuando se tenga la disposición de participar. Resulta primordial enfatizar, que en esta metodología el investigador desempeñó un papel facilitador de los distintos procesos que se promovieron, invirtiendo las relaciones jerárquicas en relaciones horizontales, con la intención de propiciar el diálogo, la discusión, además de aportación de experiencias. El rol de la investigadora aquí se manifestó en la actitud de compromiso y simbiosis con las personas, impulsó el proceso de investigación al invitar a las personas a implicarse en la mecánica del trabajo, a participar, plasmar sus experiencias y conocimientos. Se hizo patente de esta manera el

involucramiento serio de todas/os las/os docentes con distintas funciones en el estudio y mejoramiento de su propia realidad.

En esta investigación, realizada con la participación de distintas gestoras/es educativos y docentes intervinientes en la educación preescolar -ya se mencionó con antelación-, resultó de especial interés el paradigma o enfoque crítico, el cual se distingue por promover la transformación social en los contextos en que interviene al intentar ir más allá de la indagación, la obtención de datos y comprensión de la realidad en la que está inmersa la investigación (Melero, 2012). Cada paradigma implica una metodología afín que posibilita el desarrollo de los procesos investigativos; en relación con el paradigma crítico-social (de especial interés en este trabajo) la investigación-acción manifestó ser la opción allegada a los procedimientos, técnicas e instrumentos afines con la visión onto-epistémica asumida por la investigadora.

Posibilitó de manera idónea la colaboración, el análisis, el diálogo y la reflexión acerca de las estrategias implicadas en el diseño y rediseño de talleres, de las prácticas pedagógicas al implementar las situaciones o proyectos diseñados por equipos docentes durante los talleres y dieron lugar a estrategias didácticas en las aulas de preescolar para abordar contenidos relacionados con pensamiento matemático, lenguaje oral y comunicación, que debido a la edad de las/os niñas/os representan un desafío para las/os educadoras/es favorecerlos de manera constructivista para lograr derribar prácticas tradicionales. El diseño metodológico que guio este trabajo propició la investigación docente como forma de reflexión sistemática y análisis de las prácticas pedagógicas para su innovación e incidió en el desarrollo profesional de las/os distintos gestores educativos implicados en la tarea pedagógica.

3.5. Investigación-acción e intervención

La investigación-acción se enfoca en la exploración de acciones y situaciones susceptibles de cambios y problematización. “Si bien parte de una descripción inicial (estado inicial), se trata de una disciplina de intervención orientada hacia la modificación (estado final)” (Pascual, 2017, p. 70). Por su parte Lomax (1990); citado en Latorre (2005), “define la investigación-acción como una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora. La intervención se basa en la investigación debido a que implica una indagación disciplinada” (p. 24).

Algunos de los rasgos que Lomax (1995); citado en Latorre (2005), adjudica a la investigación-acción son: proceder a la búsqueda de la mejora mediante la intervención; el/la investigador/a se involucra y constituye el núcleo de la investigación; propicia la participación de “otras personas como coinvestigadores más que como informantes” (p.26). La investigación acción provoca la intervención al guiarse por objetivos basados en las necesidades de otros/as, además de acción y diálogo constante con los otros. El rol del investigador/a es un/a interventor que “facilita los espacios, los promueve, pero no los protagoniza” (Tovar, 1995, p.42). En el caso de este trabajo se intervino desde la jefatura de sector y representó el foco o núcleo principal que generó la investigación e involucró en primera instancia a las supervisoras en el diagnóstico de situaciones problemáticas, la propuesta de ideas o soluciones que se concretaron en la planificación de acciones, se propiciaron a su vez los espacios para la participación de directoras, además de docentes en diferentes etapas o fases del plan, proceso que logró incidir en la transformación del desempeño o ejercicio de las diversas funciones docentes.

De acuerdo con Barraza (2010) la identificación de la existencia de dificultades o problemas exige la construcción de soluciones, de preferencia originales y novedosas, que incitan a la mejora de la situación que antecede. En este trabajo, la construcción de soluciones partió de la experiencia personal de cada uno/a. Surgió con ello la elaboración de un plan de acción para intervenir que suscitó un trabajo en colegiado caracterizado por relaciones horizontales, que implicaron la cooperación y el diálogo en la construcción de ideas innovadoras para incidir en la formación profesional, así como la mejora de las prácticas pedagógicas en las aulas de preescolar.

3.6. Limitantes o inconvenientes de la investigación – acción

En el ámbito de la investigación se emiten críticas que ponen en duda el valor de la IA como investigación, tanto desde el mundo de los investigadores como el de las/os docentes. Los investigadores asentados en el enfoque positivista no conciben como investigación a aquellas investigaciones que se realizan en el marco de la investigación - acción por no emplear una gran cantidad de datos, y por estar conducidas por personas que están privadas de un cuerpo de conocimientos teóricos especializados, además de estar directamente comprometidas en las situaciones que ellas mismas investigan (Winter, 1989; citado en Suárez Pasos, 2002).

Algunas de las críticas a la investigación-acción hacen referencia a la descripción precisa de pasos y etapas, que brindan a profesores/as no unos principios de procedimiento que trasladan a la acción independiente sino más bien pareciera invitar a enfundarse en una "camisa de fuerza" tecnológica-prescriptiva. Lo cual no significa que deba coincidirse totalmente con esta crítica, no obstante, sí se corre el riesgo de formalizar en exceso la I-

A y es posible un mayor dominio de los expertos dentro de los grupos de I-A, reduciendo con esto, la autonomía de los profesores investigadores (Winter, 1989; citado en Suárez Pasos, 2002, p. 47). Otra de las críticas a la investigación-acción es la temporalidad requerida para la ejecución de las distintas fases.

En esta investigación ha sido el tiempo la limitante principal, pues se realizó a la vez que se desarrollaban las funciones educativas propias de las participantes, no existe apoyo del sistema educativo para realizar este tipo de trabajo, implicó tomar decisiones en consenso, asumir riesgos para actuar en un marco muy limitado de libertad, ir un tanto en contra del hábito de trabajar de manera individual y aislada, asimismo, destinar espacios a fin de desarrollar la investigación, porque generalmente se desempeñan las funciones de manera subordinada a las indicaciones y decisiones del sistema educativo; además de esto, la inesperada contingencia sanitaria, la cual coartó la planeación de la última espiral de investigación-acción.

3.7. Categorías de análisis previas

En el diseño de una investigación surge el imperativo de decidir la mejor manera de hacer corresponder los objetivos del estudio con la recogida de datos. Para conseguirlo, es necesario determinar inicialmente las categorías y subcategorías de análisis, mismas que son de utilidad para orientar o delimitar el acercamiento al campo de estudio. La revisión de la literatura concerniente al objeto de estudio de esta investigación permitió definir las categorías o ejes temáticos más sobresalientes con relación a los objetivos o propósitos de ésta, lo cual facilitó la planificación, diseño y aplicación de los instrumentos para la recolección de datos. La exploración de la información permitió una comprensión más amplia de la preocupación temática, posibilitó la identificación de conceptos

significativos que se tornaron en las categorías principales *a priori* y de entrada al campo. Se asumió a su vez, la apertura al surgimiento de otras categorías (emergentes) identificadas durante el análisis de la información recabada.

Tabla 2

Principales Categorías y Subcategorías determinadas a partir del marco teórico conceptual.

CONSTRUCTO	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>1. INVESTIGACIÓN DOCENTE Con base en Elliot (2010), Cochran-Smith y Lytle (2010), Pérez (2015), la investigación docente reside en la identificación de problemáticas de la práctica pedagógica, mediante un proceso que implica: indagación, análisis, reflexión, escritura, lectura y diálogo en colectivo. Convierte al/la docente en un/a intelectual capaz de colaborar en un proceso interactivo con sus pares y rebasar el rol de mero técnico transmisor/a de conocimientos (Giroux, 2014; Freire, 1997). A través del cuestionamiento constante, al hablar y escribir acerca de la práctica pedagógica (Suárez 2012), se hace más perceptible el conocimiento acerca de ésta, favorece el desarrollo profesional y la concientización con respecto a los factores contextuales.</p>	<p>A. INDAGACIÓN Se cuestionan los saberes y la práctica propios, así como la teoría producida por otros, se logra identificar dificultades a través del diálogo acerca de ello, al recrear los saberes en colectivo mediante la narrativa de experiencias pedagógicas.</p>	<p>A1. Cuestionar los conocimientos y saberes previos. A2. Cuestionar la práctica. A3. Recreación de experiencias. A4. Narrativa de experiencias.</p>
	<p>B. REFLEXIÓN Es el ejercicio de pensar acerca de las necesidades o dificultades en la práctica pedagógica que permite interpretarla a partir de la propia experiencia y la de los demás, para mejorarla.</p>	<p>B1. Pensar sobre la propia práctica y la de los demás. B2. Interpretar y mejorar la práctica.</p>
	<p>C. LECTURA Y ESCRITURA Producir textos de manera oral y escrita con significado para las/os docentes porque describen su sentir en torno a la práctica pedagógica y permiten además la comunicación e interpretación de ideas.</p>	<p>C1. Producción de textos escritos con significado C2. Comunicación e interpretación de ideas.</p>
	<p>D. DIÁLOGO Se favorece mediante el intercambio de ideas, conocimientos, dudas y experiencias generándose permanentemente el aprendizaje profesional de las/os docentes con sus pares o en colectivo,</p>	<p>D1. Aprendizaje profesional. D2. Entre pares y en colectivo.</p>

2. INNOVACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Surge de una necesidad sentida por sujetos que comparten una visión común y participan en la toma de decisiones como creadores, planificadores y usuarios de estrategias originales diseñadas en colaboración , con un propósito claro de atención a las dificultades identificadas en un campo de formación académica, en ciertos aprendizajes, en las formas de enseñar, de evaluar o de recursos didácticos (Havelock y Huberman, 1980, citados en Medina, 1999; Chiroque, 2002; citado en FONDEP, 2011).	A. TOMA DE DECISIONES Capacidad de proponer ideas y elegir con libertad (autonomía) las más oportunas para atender de manera asertiva las dificultades identificadas.	A1. Autonomía
	B. ESTRATEGIAS ORIGINALES Diseño de acciones creativas en colaboración, que generan el interés y el aprendizaje de alumnas/os en distintos campos o áreas del saber.	B1. Pensamiento Creativo. B2. Colaboración.

Fuente: elaboración propia (2020).

3.8. Contextualización

La investigación se desarrolló en el sector 18 de educación preescolar en el que intervinieron gestores educativos (directivos, supervisoras, jefe de sector) y docentes, quienes desempeñan su labor en el municipio de Juárez, Nuevo León, el cual se caracteriza por un contexto socio cultural y económico medio-bajo, la mayoría de los planteles de preescolar en cuanto a infraestructura no ofrecen las condiciones óptimas para el aprendizaje, no se cuenta con aulas equipadas con tecnología para uso didáctico, lo cual no ha constituido un obstáculo para llevar a cabo prácticas satisfactorias, creativas y eficaces que redundan en el desarrollo de aprendizajes significativos para niños y niñas en edad preescolar. Resulta importante enfatizar que la práctica pedagógica debe ser un espacio curricular que permita rebasar la separación teoría-práctica. Y hace necesario que las/os profesoras/es intervengan en equipos en procesos completos donde juntas/os

planifiquen, implementen las actividades con alumnas/os, reflexionen, cuestionen lo observado en la propia práctica y descubran su capacidad transformadora. Por tal razón, uno de los supuestos planteados en este trabajo fue la asequibilidad de innovar las prácticas pedagógicas y mejorar los aprendizajes de alumnas y alumnos en las aulas del sector 18 de educación preescolar mediante la investigación docente generada desde la propia estructura conformada por los gestores educativos (jefe/a de sector, supervisores/as, directivos) y docentes. Descubrir la viabilidad de ejercer un rol más dinámico desde el punto de vista de intelectual, de mayor autonomía profesional y no sólo como operarios/as de un currículo impuesto, sino como profesionales capaces de diseñar en colectivo acciones y estrategias innovadoras tendientes a solucionar las necesidades o problemáticas identificadas en la práctica pedagógica.

Esto ha sido posible, a través de un proyecto de intervención conformado por diferentes fases o etapas que permitieron el desarrollo de un estudio susceptible a cambios o adecuaciones, lo cual es factible en un ir y venir del proceso o ciclo de planeación, acción, reflexión y valoración de resultados en colectivo (Barraza, 2010; Cabrera y González, fecha de consulta 15/01/2018).

Tuvo lugar el replanteamiento de ideas al generarse nuevos saberes por medio del diálogo, del debate originado durante el diseño y las modificaciones necesarias que involucraron la transformación de formas de pensar y actuar, además de lograr generar no sólo emociones sino también valores en gestores/as educativos, más conscientes de las necesidades particulares de sus alumnos/as y de la comunidad donde desarrollan su labor educativa.

3.9. Participantes

Con el propósito de una visión holística se consideró que la unidad de estudio estuviese conformada por una muestra de personas con distintas perspectivas de acuerdo a la función educativa que desempeñan (supervisoras, directoras y docentes), con ciertos rasgos comunes que los identifican, como lo es el hecho de laborar en el mismo nivel educativo (preescolar), pero en otros aspectos permite establecer diferencias referentes a la edad (27 -59 años), antigüedad (2 - 40 años de servicio), quienes laboran en distintos centros de trabajo.

En la Tabla 3 se presenta la muestra compuesta por esa diversidad de rasgos que permitió contar con un abanico amplio de opiniones, experiencias y conocimientos que favorecieron el desarrollo del estudio.

Tabla 3

Grupos de personas que participaron en la investigación.

GRUPOS	No. de participantes	Gestoras/es educativos	Docentes en servicio
1	8	Supervisoras	
2	32	Directoras de diferentes zonas	
3	4		Educadoras

Fuente: elaboración propia (2020).

3.10. Fases del plan de acción

La figura 9 muestra de manera concreta las fases del plan de acción, mismas que posteriormente se describen de manera detallada.

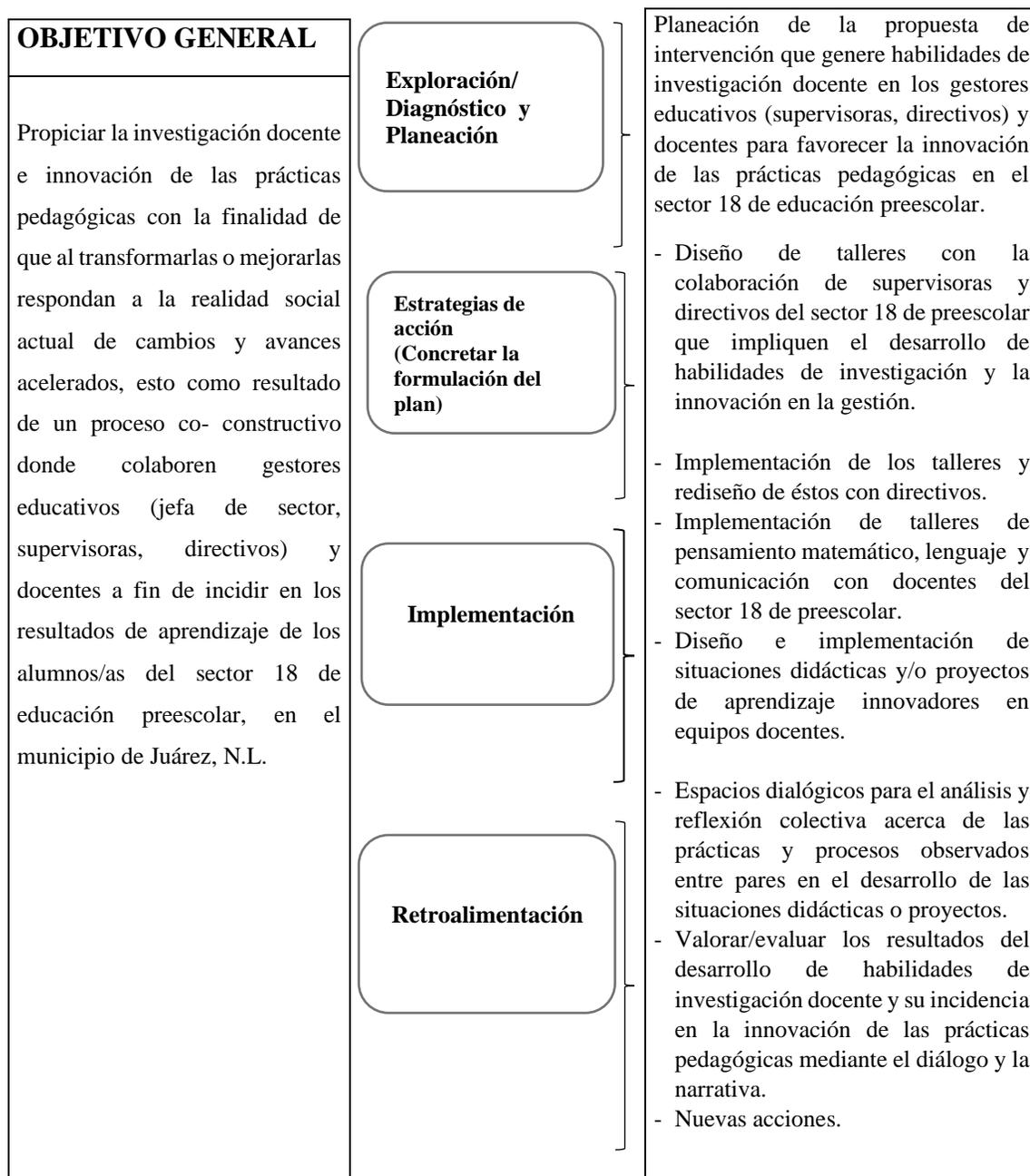


Figura 9 Fases del plan de acción. Fuente: elaboración propia (2019).

Fase 1. Exploración y diagnóstico

Se realizó un diagnóstico con relación a las prácticas pedagógicas de las/os docentes en las aulas del Sector 18 de preescolar a través de visitas (una por plantel en cada Zona) efectuadas por las Supervisoras y Jefa de Sector, para lo cual se utilizó un formato (guion de visita de diagnóstico) con la intención de observar y registrar información relativa a indicadores referentes a cuatro elementos de la práctica pedagógica: planificación didáctica, ambiente propicio para el aprendizaje, proceso de enseñanza aprendizaje y responsabilidades profesionales. Se llevaron a cabo un total de ochenta y cuatro visitas - setenta y seis visitas realizadas por ocho supervisoras y ocho por la jefa de sector (una visita a un plantel de cada zona escolar)- . Posteriormente en reunión con supervisoras del sector se intercambiaron las experiencias obtenidas a través de las visitas técnico pedagógicas de diagnóstico y el análisis a partir del concentrado de resultados en cada zona escolar, las conclusiones fueron las siguientes: las/os niñas/os en edad preescolar disponen de capacidades y son receptivos/as a los aprendizajes relacionados con diversos campos del conocimiento, sin embargo, no los van a desarrollar si los/as docentes no propician oportunidades, experiencias y actividades que conduzcan a las/os alumnas/os a niveles más complejos del conocimiento; en preescolar las estrategias pedagógicas implementadas y la innovación de las mismas por parte del educador/a han de incidir de manera importante tanto en el desarrollo, como en el logro de aprendizajes significativos en los alumnos/as. El/la docente para innovar su práctica ha de desarrollar ciertas habilidades de investigación (indagación, reflexión sistemática, análisis, autocrítica y diálogo colaborativo). Con los resultados del diagnóstico y análisis de las prácticas se

identificaron las necesidades, se inicia el diseño del plan de intervención (acciones y estrategias).

Fase 2. Estrategias de acción (concretar la formulación del plan)

En reunión con supervisoras y jefa de sector después de haber realizado el diagnóstico y análisis de los resultados de las prácticas pedagógicas, se determinaron algunas acciones tendientes a solucionar las áreas de oportunidad identificadas en las visitas a grupo, por lo cual se decidió en equipo el diseño de dos talleres, uno de pensamiento matemático (Desarrollo de la noción de número que comprende las funciones y uso del número) y otro de lenguaje oral y comunicación (Aprender a leer y producir textos desde el inicio), de conformidad a las necesidades de formación y desarrollo profesional identificadas en las/los docentes de preescolar del sector 18 con relación a habilidades de investigación docente para mejorar e innovar las prácticas pedagógicas.

La jefa de sector indagó y facilitó referencias bibliográficas digitalizadas que resultarían de utilidad en el diseño de los talleres, además de una presentación con el esquema que permitiría tener una visión del proceso a realizar para el diseño de los talleres, una prospectiva del desarrollo que de acuerdo con Miklos y Tello (2007) se trata de un movimiento de anticipación, representa los esfuerzos a desarrollar para hacer probable un futuro y lograr lo deseable mediante alternativas que hagan posible un acercamiento gradual a ese futuro anhelado.

Con el propósito de implementar esta ardua tarea educativa se invitó a las supervisoras del sector para el diseño de dos talleres, a lo cual todas accedieron, se llevó a cabo la primera reunión para exponer la prospectiva y compartir sugerencias, tanto bibliográficas, como aspectos relevantes de contenido para los talleres y conformar dos

equipos de supervisoras (de cuatro elementos cada uno). En el diseño de los talleres se cuidó incluir bibliografía concerniente a los conocimientos de pensamiento matemático, así como de lenguaje oral y comunicación relacionados con el conocimiento teórico resultado de investigaciones referentes a su desarrollo en niños/niñas en edad preescolar. Las supervisoras contaron con autonomía profesional por parte del sector para este diseño, incluso solicitaron reunirse en un espacio distinto (que no fuera la sede del sector), decidieron indagar en otras fuentes, no sólo en las que previamente se les había facilitado. El diseño llevó tiempo a cada equipo, fueron necesarias varias reuniones durante varios meses (enero a junio de 2018), pues existen diversas actividades (no sólo pedagógicas, sino también administrativas) de acuerdo con la función de supervisión.

Antes de presentar el trabajo concluido de diseño de talleres, se llevó a cabo una reunión con las supervisoras con el propósito de intercambiar experiencias mediante la técnica de grupo de discusión o grupo focal, esta técnica resultó de gran utilidad al permitir expresar las vivencias, reconocer los conocimientos y aprendizajes desarrollados durante y a través del diseño de los talleres, los sentimientos o emociones experimentados al trabajar en colectivo, la discusiones generadas en torno a aspectos en los que había desacuerdos. Antes de la entrevista grupal contestaron por escrito una encuesta de manera individual con el fin de propiciar la reflexión y comprometer la participación activa de todas las supervisoras, así como la aportación de distintas ideas y formas de pensar (Martínez-Miguel, 1999; citado en Hamui-Sutton y Varela, 2012), cabe destacar que previo al desarrollo de la técnica de grupo de discusión o grupo focal se entregó un tríptico con el objetivo o propósito de la sesión, algunas reglas para la participación, además de una foto y nombre de las supervisoras que integraron cada uno de los equipos responsables

del diseño de cada uno de los talleres (1. Pensamiento matemático y 2. Lenguaje oral y comunicación).

Cada equipo determinó realizar una revisión del taller diseñado, esto previo a la presentación ante el equipo completo de supervisoras que conforman el sector 18. Debido a que estaba por concluir el ciclo escolar 2017-2018, se decidió continuar con la siguiente etapa en el siguiente ciclo que consistiría en presentar los talleres a los directivos de los 76 planteles públicos de todas las zonas escolares que integran el sector 18 de educación preescolar. Continuó revisándose el taller de lenguaje (Aprender a leer y producir textos desde el inicio) al inicio del ciclo escolar 2018-2019, este taller implicó un mayor grado de dificultad, requirió la revisión de un acervo bibliográfico más amplio, finalmente se presentó los primeros días de enero de 2019. Se comparte una muestra del diseño de los instructivos para facilitadoras/es de cada taller (Ver Anexo D).

Fase 3. Implementación

1. Implementación de talleres con directivos en cada una de las ocho zonas escolares que conforman el sector 18. Se destinaron dos días para desarrollar el taller de pensamiento matemático y otros dos días para el taller de lenguaje y comunicación.

2. Rediseño de los talleres con la participación de directivos y asesoras técnico pedagógicas (ATP) de las distintas zonas escolares para involucrarlas con el propósito de reconocer y empoderar su liderazgo pedagógico, además de enriquecer los talleres mediante el mismo procedimiento llevado a cabo con las Supervisoras (indagación, análisis, reflexión y discusión de ideas) para adecuarlos acorde con las necesidades de aprendizaje identificadas por ellas/os en la evaluación de diagnóstico del ciclo escolar 2018-2019; con este fin se conformaron dos grupos (de dieciséis directoras cada uno), se

trató de un proceso distinto a lo acostumbrado con respecto a la formación continua, pues a diferencia de ser sólo transmisoras/es que replican acciones y contenidos de formación impartidos por la Secretaría de Educación, se otorgó confianza a las/os gestores educativos para descubrir sus capacidades tanto para el diseño como rediseño de acciones de formación pedagógica de acuerdo con las necesidades identificadas en el propio contexto escolar, propiciando con ello la movilización de las habilidades antes mencionadas (indagación, análisis, reflexión, análisis y discusión de ideas).

3. Implementación de talleres con docentes. Una vez realizada la etapa con directivos, se presentaron los talleres de pensamiento matemático y lenguaje a las/los docentes en cada zona y fueron desarrollados mediante la conducción de directoras que participaron en el rediseño, para volver a realizar el mismo proceso de desarrollo de habilidades de investigación, así como la adecuación de la formación a sus necesidades en la práctica pedagógica, para culminar los talleres con la creación de estrategias de desarrollo profesional innovadoras que tomaron la forma de situaciones o proyectos diseñados por las/os docentes en colectivo, quienes atendían en ese momento alumnos/as de alguno de los grados (1º. , 2º. y 3º.) de preescolar, a fin de ponerlos en práctica en el aula y ser observadas/os por sus pares o colegas, con la intención de revisar los resultados posteriormente, en algunos equipos la reflexión y diálogos diarios al concluir la jornada permitió generar conocimientos acerca del balance entre la teoría (enfoque disciplinar del campo de formación abordado) y la práctica para determinar logros y dificultades en el aprendizaje de las/os alumnos; el ciclo completo consistía en diseñar (planear) nuevamente una variante de la misma situación trabajada para aplicarla con otro grupo de alumnos y otro/a docente del equipo participaría en este proceso de mejora continua.

Fase 4. Retroalimentación de los resultados

La valoración de los resultados se realizó en varios momentos, el primero fue al finalizar el diseño de los dos talleres con las ocho supervisoras responsables de este trabajo (cuatro del taller de pensamiento matemático y cuatro del taller de lenguaje oral y comunicación) mediante la técnica de grupo de enfoque (entrevista grupal y videograbación de ésta), propiciando el análisis y reflexión acerca de lo que había implicado todo el proceso.

El segundo momento de evaluación, tuvo lugar con las treinta y dos directoras y ATP que participaron en el rediseño de los talleres y como conductoras en la implementación de éstos con docentes a través de una plenaria donde se externaron los aprendizajes, el significado de la experiencia al convivir directoras de diferentes zonas reflexión de participar en esta actividad y un relato escrito de lo que significó para ellas participar en esta vivencia.

Un tercer momento de evaluación se efectuó con un equipo de cuatro docentes (como muestra), dos directivos, la supervisora y ATP de una zona escolar, quienes después de haber asistido a los talleres implementaron la situación de aprendizaje diseñada en equipo con relación a los saberes adquiridos (en este caso de pensamiento matemático), la situación fue desarrollada en el aula por una educadora con sus alumnas/os y observada por pares docentes, al finalizar la situación -la cual tuvo una duración de una semana- se llevó a cabo una reflexión de la práctica pedagógica en equipo (grupo focal) en el que estuvieron presentes la educadora que implementó la situación, las compañeras observadoras, la directora, supervisora de la zona, asesora técnico-pedagógica y jefa de sector -quien guió el proceso de reflexión-, la educadora implicada también realizó un relato pedagógico acerca del significado de esta experiencia. Este proceso de valoración

se efectuó cada vez que se cubría o desarrollaba cada fase del plan de acción, lo cual permitía intercambiar en colectivo los resultados, las experiencias y aprendizajes vividos durante las fases o etapas, principalmente con relación al desarrollo de las habilidades de indagación, reflexión, análisis y diálogo en colaboración encaminados al logro de la innovación de las prácticas pedagógicas en las aulas de preescolar. La figura 10 da cuenta de este proceso completo.

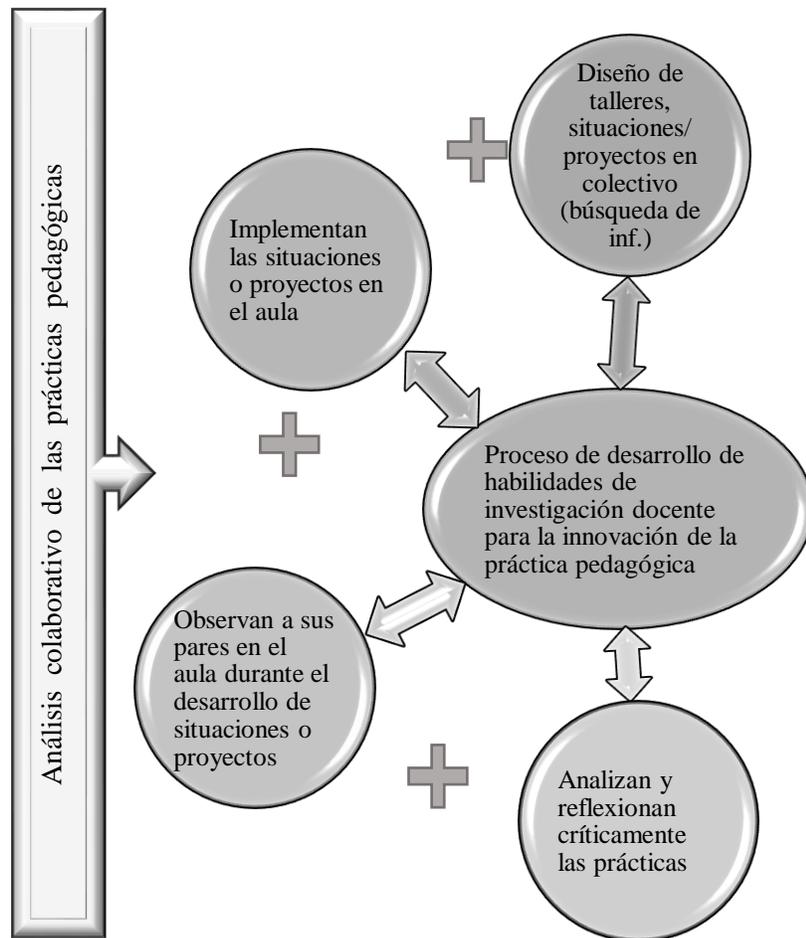


Figura 10 Proceso implicado en el desarrollo de habilidades de investigación docente e innovación pedagógica. Fuente: elaboración propia (2020).

Esta fase de valoración / evaluación también implicó el reinicio del ciclo de la espiral de investigación-acción, ya que al inicio del ciclo escolar 2019-2020 nuevamente las supervisoras llevaron a cabo visitas de diagnóstico en una muestra de grupos (uno de cada plantel que conforma cada zona escolar), de igual manera la jefa de sector (una visita a un grupo de un plantel de cada zona escolar); al final de este proceso de visitas se efectuó en consejo de sector extraordinario el análisis de resultados, del cual se obtuvieron algunas conclusiones, la principal y más significativa: no se observaron cambios significativos en las prácticas pedagógicas en las que estuviesen implicados los conocimientos adquiridos en los talleres. Por lo cual se decidió nuevamente revisar los talleres y realizar algunos ajustes en los contenidos por las supervisoras y ATP responsables de cada uno, se actualizaron las presentaciones en power point y los manuales para el facilitador/a de cada taller, asimismo, la guía o antología con las actividades y lectura.

Se procedió a desarrollarlos de nueva cuenta con los directivos en cada zona y también se acordó modificar la forma de implementación de los talleres con docentes, al otorgar libertad para que el colectivo de cada plantel eligiera el taller (de pensamiento matemático o lenguaje oral y escrito) que se adaptara o respondiera a las necesidades de aprendizaje diagnosticadas en sus alumnas/os al inicio del ciclo escolar, es decir, situado en el contexto escolar de cada plantel, se decidió desarrollar los talleres tratando de no afectar el tiempo laboral con los alumnos/as pero también respetando el tiempo de las/os docentes, se determinó en equipo llevarlos a cabo en tres sesiones espaciadas (una por semana) y se dio inicio al desarrollo, sin embargo, no se logró concluir esta etapa, además de quedar truncado el resto de las fases del plan debido a la emergencia causada por la pandemia de la Covid-19.

Las medidas sanitarias pertinentes obligaron a las autoridades a tomar decisiones, una de éstas abandonar los espacios de trabajo y realizarlo a distancia, lo cual creó desconcierto e incertidumbre al implicar nuevas formas de trabajo; en el caso del sector educativo y en particular con niñas y niños de preescolar no resulta algo sencillo, demandó a docentes y gestores educativos aprender otras maneras de desarrollar las actividades de aprendizaje a distancia con el apoyo de madres, padres, abuelas/os, tías/os, hermanos/as o tutores, haciendo uso de medios tecnológicos (dispositivos, plataformas y herramientas digitales) para establecer la comunicación con alumnas/os y continuar desarrollando sus aprendizajes.

En medio de la contingencia todas/os nos vimos obligados a aprender y dominar el uso de nuevas plataformas tecnológicas ante la inmediatez de la urgencia de esta situación excepcional. No obstante, ha suscitado la oportunidad de innovar las prácticas pedagógicas obligadas/os por las circunstancias, esta eventualidad sin precedentes exige atesorar los esfuerzos y no desperdiciar su coyuntura con el aprendizaje profesional en comunidad, por tal motivo el sector 18 de educación preescolar ha creado espacios para el intercambio de experiencias pedagógicas y aprender unas/os de otras/os.

Se elaboró una invitación digital para convocar a docentes de las ocho zonas escolares que integran el sector a participar de manera voluntaria con el propósito de dar a conocer sus estrategias didácticas y herramientas digitales empleadas para propiciar el aprendizaje de alumnas/os de preescolar a distancia, obteniendo respuesta de 45 educadoras/es quienes participaron vía zoom exponiendo cada una/o sus vivencias, intercambiando sus aprendizajes y desarrollo profesional propiciados durante la contingencia.

3.11. Plan de intervención

En las siguientes páginas es posible apreciar el plan de acción/ intervención que presenta de una manera organizada y detallada el sustento de la planeación de la intervención, el cual consta de un propósito u objetivo general, acciones, objetivos específicos, tareas, responsables, productos esperados y fechas tentativas de realización, a fin de satisfacer las áreas de oportunidad o problemática identificada. El diseño de este plan fue flexible, abierto a la configuración de distintas acciones (diseño y rediseño de talleres, grupos de discusión, planeaciones de situaciones didácticas y proyectos en equipo, observación en aula, análisis de las prácticas pedagógicas en equipos de docentes, directivos y supervisoras), lo que constituye un plan o proyecto conformado por acciones diferentes a lo que se ha venido desarrollando en la formación de docentes y descubrir la viabilidad de innovar las prácticas áulicas mediante el desarrollo de habilidades de investigación docente. Resulta relevante exponer los propósitos de este proyecto de intervención que dieron lugar al plan de acción:

- Diseñar el plan de acción del proyecto de intervención para desarrollar las habilidades de investigación e innovar las prácticas pedagógicas.

El diseño de un proyecto de intervención implicó definir estrategias que permitieran innovar el pensamiento crítico y reflexivo del personal de gestión educativa (jefa de sector, supervisoras y directivos) y docentes, asimismo, lograr el desempeño de una función creativa y co constructiva en un plano de relaciones horizontales generado por un proceso de investigación docente encaminado a la innovación de las prácticas pedagógicas en el Sector 18 de educación preescolar.

- Aplicar un proyecto de intervención para desarrollar habilidades de investigación docente que favorezcan la innovación pedagógica en el sector 18.

Una de las finalidades más importantes de este trabajo residió en enfrentar a las/os docentes en diversas funciones (docencia, dirección y supervisión) al desarrollo de habilidades de investigación docente a través de un proyecto de intervención, el cual contempló distintas estrategias con el fin de generarlas e innovar a su vez las prácticas pedagógicas.

- Implementar las estrategias diseñadas en el proyecto de intervención con el propósito de desarrollar las habilidades para la investigación docente y la innovación de las prácticas pedagógicas.
- Describir el proceso del proyecto de intervención que facilita el desarrollo de habilidades de investigación docente para la innovación pedagógica.

La intención de describir cómo el proceso de un proyecto de intervención puede provocar formas innovadoras (trabajo co constructivo, de colaboración, toma de decisiones y estrategias originales) de todas/os los gestores educativos (supervisoras, directivos, ATP) al enfrentarlas/os a la necesidad de desarrollar habilidades de investigación docente y transformar así las prácticas pedagógicas en el sector 18 de educación preescolar.

- Identificar los factores que facilitan o no el proceso de investigación docente para la innovación de las prácticas pedagógicas.

El proyecto aplicado con toda la estructura jerárquica de un sector en el nivel de preescolar permitió, a su vez, identificar los elementos que facilitan o limitan el desarrollo de la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas.

PLAN DE ACCIÓN

OBJETIVO GENERAL:

Generar la investigación docente mediante un proyecto de intervención que implique la movilización de habilidades básicas de investigación (indagación, reflexión, lectura, escritura narrativa y diálogo) en docentes con distintas funciones (supervisoras, directivos y docentes) a través del diseño y rediseño de talleres, diseño de situaciones o proyectos, observación entre pares y otras acciones de actualización docente que incidan en la innovación de las prácticas pedagógicas en el sector 18 de educación preescolar, en el municipio de Juárez, N.L.

ACCIONES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TAREAS	QUIÉNES	PRODUCTO	TIEMPO
1. Diseño de talleres de pensamiento matemático, lenguaje oral y escrito con supervisoras.	Ejercer la autonomía profesional del/la supervisor/a para atender las necesidades identificadas en las prácticas pedagógicas relacionadas con aprendizajes de pensamiento matemático, lenguaje oral y escrito, mediante el diseño e implementación de diversas acciones.	<p>Invitación para participar en el diseño de los talleres: pensamiento matemático y lenguaje oral y comunicación.</p> <p>Formar dos equipos de supervisoras.</p> <p>Diseño de los talleres en equipos.</p> <p>Presentan resultados de los talleres entre supervisoras del sector:</p> <p>a) Pensamiento matemático. b) Lenguaje oral y comunicación.</p> <p>Intercambio de experiencias y aprendizajes profesionales desarrollados en el proceso del diseño de los talleres mediante la técnica de grupo focal.</p>	Jefa de sector y Supervisoras:		Enero - junio de 2018.
1.1 Implementar los talleres de pensamiento matemático, lenguaje oral y escrito con directivos.	Que las supervisoras desde su gestión pedagógica generen en directivos y docentes el desarrollo de habilidades de investigación docente, para innovar las prácticas	<p>Las supervisoras presentarán a su equipo de directivos los talleres de PM, LO y C.</p> <p>Desarrollar los talleres con directivos (diseñados por las</p>	Supervisoras a directoras/es.	<p>Taller 1. “Pensamiento matemático”.</p> <p>Taller 2. “Lenguaje oral y comunicación”.</p> <p>Video grabaciones del intercambio de experiencias (grupo focal).</p>	<p>Julio 2018</p> <p>Enero 2019</p>

<p>1.2 Efectuar los talleres con educadoras/es del sector.</p>	<p>e incidir en la mejora escolar.</p> <p>Facilitar el análisis de las áreas de oportunidad identificados a través de sus diagnósticos y problemáticas en su Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) relacionados con pensamiento matemático, lenguaje oral y escrito; y mediante la indagación contribuir en el rediseño de los talleres de PM, LO y C _de acuerdo con las necesidades de su contexto escolar.</p> <p>Que las directoras propicien en las/los docentes el pensamiento crítico mediante la investigación docente (reflexión sistemática, indagación, autocrítica y diálogo colaborativo), relacionada con aprendizajes de PM, LO y C.</p>	<p>supervisoras) en dos sesiones cada uno. Formar dos equipos con directivos (de dieciséis integrantes cada uno, uno para PM y otro para LO y C).</p> <p>Rediseñar los talleres de acuerdo con las necesidades identificadas en el contexto escolar (en cuatro sesiones de cuatro horas c/u).</p> <p>Formar equipos de docentes de acuerdo con el grado que atienden.</p> <p>Desarrollo de los talleres en tres días cada uno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupo 1. Docentes de 1º. y 2º. Grado _ taller de pensamiento matemático. - Grupo 2. Docentes de 3º. Grado_ taller de LO y C. <p>Subtarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura, análisis de enfoques y orientaciones de diversos autores/as con relación a pensamiento matemático, lenguaje oral y comunicación. <p>Revisar el diseño de los proyectos, realizar ajustes. Acordar los días en que se realizará observación de la práctica entre compañeros del mismo plantel.</p>	<p>Supervisoras y directoras</p> <p>Directoras</p> <p>Docentes</p> <p>Directivos y Supervisoras.</p> <p>Supervisoras</p> <p>Directoras</p>	<p>Talleres rediseñados:</p> <p>Taller 1. Pensamiento matemático.</p> <p>Taller 2. Lenguaje oral y comunicación.</p> <p>Diseño de situaciones didácticas y/o proyectos innovadores que propicien aprendizajes de PM, LO y C vinculados con otros campos de formación académica y áreas de desarrollo a partir de lo aprendido en los talleres</p>	<p>Febrero/2019.</p> <p>Marzo 20,21,22/ 2019 Taller de PM Educadoras/es 2º. Grado.</p> <p>Marzo 27, 28,29/ 2019 Taller de LO y C Educadoras/es de 3º. Grado.</p>
--	--	---	--	---	--

<p>1.3 Ejecución de situaciones o proyectos innovadores en aula/comunidad escolar.</p>	<p>Innovar las prácticas pedagógicas entre pares de docentes a través de la implementación de situaciones didácticas y proyectos diseñados en colectivo, para incidir en los resultados de los aprendizajes de alumnos/as.</p>	<p>Videograbar las prácticas para analizarlas posteriormente en colectivo.</p> <p>Intercambiar las experiencias obtenidas de las actividades anteriores en una comunidad de aprendizaje profesional, integrada por docentes de las distintas zonas escolares del sector 18 de preescolar en Juárez, N.L.</p>	<p>Educadoras/es, Observadores/as (pares docentes, Directivos, Supervisoras y Jefa de Sector).</p>	<p>Registro en guiones de observación.</p> <p>Relatoría de la observación de clase entre pares.</p> <p>Conclusiones con respecto al saber teórico y el saber pedagógico desarrollado mediante la práctica pedagógica de acuerdo con las características de los/las alumnos/as.</p>	<p>Mayo - junio/ 2019.</p>
<p>2. Acrecentamiento de los saberes teóricos de las supervisoras, directivos y docentes.</p> <p>2.1 Afianzar el perfil profesional de Supervisoras, Directivos y Docentes.</p> <p>2.2. Sesiones de Consejo Técnico ordinarias y extraordinarias.</p>	<p>Fortalecer las competencias profesionales de los distintos agentes educativos (docentes, directivos y supervisoras) en el Sector 18 de Educación preescolar.</p>	<p>Implementar estrategias de aprendizaje y desarrollo profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de textos de diversos autores/as. - Gestionar el apoyo de conferencistas expertos en innovación y creatividad en la educación. - Conferencia acerca de la gestión de la innovación: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Todas pueden ser innovadoras? Un modelo de gestión hacia la innovación (Lic. Humberto Soto Esquivel). - Sesiones de análisis de lecturas. - Calendarización de sesiones de consejos. 	<p>Jefa de sector, supervisoras, directivos y docentes.</p>	<p>Registro de conclusiones acerca de lo aprendido.</p> <p>Registro de principales conclusiones, reflexiones y aprendizajes.</p> <p>Evaluación del evento.</p>	<p>Junio/ 2019.</p>

<p>3. Presentación de experiencias y aprendizaje profesional.</p> <p>3.1 Valoración de la formación, aprendizaje y desarrollo profesional generado por los propios actores implicados.</p>	<p>Reflexionar y estimar los logros como resultado de las acciones de formación y gestión pedagógica dinámica de todos los agentes educativos implicados en el compromiso de ofrecer a niñas y niños aprendizajes más significativos.</p>	<p>Presentación e intercambio de experiencias referentes a la investigación e innovación de la mejora de prácticas pedagógicas relacionadas con el desarrollo de proyectos de pensamiento matemático, lenguaje oral y escrito, vinculados con acciones tendientes a la mejora del desempeño.</p> <p>Subtarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar una estrategia por zona para dar a conocer los resultados (logros) de los proyectos pedagógicos. 	<p>Docentes, Directivos, Supervisoras y Jefa de Sector.</p>	<p>Videos, ensayos, informes, exposición de evidencias (materiales didácticos creados, fotografías).</p>	<p>Junio-julio de 2019/2020.</p>
<p>4. Evaluación del plan de intervención e investigación.</p>	<p>Valorar los avances y logros en la innovación de las prácticas pedagógicas con el empleo de herramientas que propician la investigación docente.</p>	<p>Análisis de las evidencias (videos, relatos, informes) de cada uno de los agentes educativos involucrados: Supervisoras, directivos y docentes.</p>	<p>Jefa de sector, Supervisoras, Directivos y Docentes.</p>	<p>Análisis y discusión de resultados. Conclusiones, informe de la investigación.</p>	<p>2019/ 2021.</p>

3.12. Técnicas para la obtención de la información

A fin de abordar el análisis de las categorías y subcategorías en coherencia con el enfoque cualitativo de esta investigación se recurrió a: la observación, la entrevista semiestructurada, grupos focales, relatos pedagógicos, pretest y post test de conocimientos (con respecto a estos dos últimos instrumentos Stringer, 1999; citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 511, menciona que algunos datos pueden ser de “carácter cuantitativo”).

a) Observación

En el presente proyecto de investigación la observación jugó un destacado papel por ser una de las principales herramientas de la investigación de tipo cualitativo. De acuerdo con Ander-Egg (2011), la observación ha de realizarse con un objetivo bien determinado dentro del proceso de la investigación. Teniendo claro el qué y para qué de la investigación, se establece el qué y para qué de la observación, a fin de enfocar selectivamente la atención. En un primer momento de este trabajo de investigación se realizó un diagnóstico, que tuvo como finalidad realizar una exploración de la situación que prevalecía en las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los/as niños/as. La observación tuvo como objetivo analizar de cerca las prácticas pedagógicas de las/los docentes en las aulas de educación preescolar enfocándonos en aspectos tan relevantes como: la planificación didáctica, el ambiente de aprendizaje, el proceso enseñanza-aprendizaje (actividades de reflexión con respecto a la propia práctica, así como el registro sistemático de conclusiones) y las responsabilidades profesionales referentes a la búsqueda de información para mejorar la práctica, el trabajo colaborativo con otras/os docentes y la reorientación de la práctica, esto con el

propósito de identificar las principales problemáticas o dificultades con relación a dichos aspectos. El tipo de observación fue directa, puesto que el campo de estudio fueron las aulas de clase de jardines de niños del sector 18 en el municipio de Juárez, N.L., se invitó a las supervisoras a realizar visitas de observación en algunas aulas de cada zona escolar, se trató de una observación no participante estructurada, ya que el formato de visita con indicadores remitía a la apreciación visual y revisión de aspectos relacionados con los elementos de la práctica pedagógica de cada educador/a.

Al realizar este trabajo de observación fue posible experimentar que no es una tarea sencilla, existen áreas de oportunidad en las cuales es necesario mejorar, sobre todo si se toma en cuenta las habilidades de un observador cualitativo: “saber escuchar y utilizar todos los sentidos, poner atención a los detalles, poseer habilidades para descifrar y comprender conductas no verbales, ser reflexivo y disciplinado para escribir anotaciones, además de flexible, para cambiar el centro de atención, si es necesario” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p. 418).

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), además de las cualidades antes mencionadas, existen ciertas condiciones o elementos que resultan de suma importancia para la observación: inmersión en el contexto o ámbito a observar para explorarlo e interpretarlo, propiciar confianza con las personas a observar, registro de las observaciones e interpretaciones, honestidad con respecto a las expectativas y los resultados de la observación. En el caso específico de este trabajo, mi inserción o inmersión como observadora en el contexto de investigación resultó muy familiar puesto que formo parte de él, lo cual facilitó una comprensión profunda del contexto escolar y socio cultural en el que se encuentra cada plantel escolar y donde

se desarrollaron las distintas estrategias pedagógicas, no obstante, por la jerarquía propia de la función como jefa de sector, fue importante crear un ambiente de confianza con los directivos y docentes observados. Al formar parte todas/os del proyecto de intervención existió la honestidad requerida, puesto que se tenía conocimiento de lo que se estaba desarrollando. En un trabajo de esta índole es necesario tener expectativas reales, es decir, que no necesariamente el estudio estaba encaminado a resolver las problemáticas identificadas en la práctica a través de la observación en la etapa de exploración; pero sí a describir, comprender o interpretar de manera detallada lo observado en el ámbito o contexto de estudio durante el diseño, rediseño y desarrollo de los talleres, así como en el trabajo docente en algunas aulas del sector 18 de preescolar y su relación con el desarrollo de habilidades básicas de investigación docente para la innovación de la práctica pedagógica.

La observación detallada, incluso a través de videograbaciones, permitió describir el diseño de los talleres realizado por supervisoras, el desarrollo de cada uno de los talleres con colectivos de directivos en cada zona escolar, posteriormente durante el rediseño de cada uno de los talleres con dos equipos de directivos de las ocho zonas escolares que conforman el sector 18 de preescolar, en la implementación de los talleres con educadoras/es de 1º, 2º. y 3º. de preescolar de cada zona escolar y finalmente cuando se realizaron en las aulas con los alumnas/os las situaciones didácticas y proyectos pedagógicos diseñados en colectivos durante los talleres. Además de lo anterior, se emplearon también instrumentos para el registro de lo observado que permitieron un análisis más profundo: cuaderno de notas, fotografías, planeaciones de las educadoras, relatos de directivos y docentes acerca de la

experiencia vivida que formaron parte del plan de acción, permitiendo transportar al lector/a al lugar de la investigación mediante el relato de lo observado.

b) Entrevista semiestructurada

Algunos autores consideran la entrevista como una técnica más pertinente en lugar de la observación; otros, le conceden mayor relevancia en comparación de la encuesta, debido a que facilita la obtención de datos más finos o delicados. Algunos autores la relacionan con otras técnicas de investigación como la observación o la observación participante (Daunais,1993, p. 274; Lessard-Hébert, Goyette, Boutin, 1990, p.155; Martínez, 1994, p.65; citados en López Estrada y Deslauriers, 2011). La estrategia de la entrevista a profundidad adquiere importancia a principios de la década de los ochenta, en donde el papel del entrevistador no solo es obtener información sino aprender qué tipo de pregunta se formula y cómo (Lucca y Berrios, 2003; citados en Vargas, 2012).

En este proyecto de investigación se optó por entrevistar a tres educadoras de reciente ingreso a la Secretaría de Educación, quienes laboran en distintos centros de trabajo y debido a su reciente egreso de la Normal Básica resultaba de gran interés explorar las bases de su formación inicial con respecto a sus conocimientos acerca de la investigación docente y la innovación de la práctica pedagógica, algunas de las preguntas planteadas fueron: ¿Qué entiendes por investigación pedagógica? ¿Qué significado tiene la investigación pedagógica? Si durante su formación inicial realizaron investigación, si la consideraban importante ¿por qué? ¿Con qué frecuencia desarrollan investigación pedagógica?,¿Cómo puede incidir la investigación

pedagógica en la innovación de la práctica en el aula? ¿Qué significa innovar? (Ver guion en Anexo C).

La entrevista permitió la descripción e interpretación de aspectos de la realidad social que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, además de acontecimientos que ya sucedieron. En este trabajo de investigación resultó de enorme interés desde el inicio, como parte del diagnóstico y exploración de la realidad docente, conocer las ideas o puntos de vista de educadoras de reciente ingreso acerca de su experiencia en el desarrollo de habilidades de investigación docente para la innovación de la práctica pedagógica cotidiana. En la Tabla 4 se aprecian las temáticas y preguntas concernientes a las entrevistas realizadas de manera individual.

Tabla 4

Guion de entrevista realizada a educadoras de reciente ingreso al servicio.

Temáticas para abordar	Preguntas centrales
Nociones de investigación docente o pedagógica	<p>¿Qué entiendes por investigación?</p> <p>¿En tu formación inicial como educadora recibiste información acerca de la investigación?</p> <p>¿Qué sabes acerca de la investigación pedagógica?</p> <p>¿Consideras importante que el docente realice investigación pedagógica? ¿Por qué? ¿Tú has realizado investigación? ¿Con qué frecuencia investigas?</p> <p>¿Reflexionas acerca de tu práctica pedagógica?</p> <p>¿Consideras que es importante reflexionar acerca de tu práctica? ¿Por qué?</p> <p>¿Dónde lo registras? ¿Acerca de cuáles aspectos de tu práctica reflexionas para mejorarla? ¿De qué manera la investigación pedagógica puede incidir en la innovación de la práctica pedagógica en el aula de preescolar?</p>
Visión acerca de la innovación	<p>¿Consideras importante que la/el docente de preescolar innove su práctica pedagógica? ¿Por qué?</p>

Fuente: elaboración propia (2019).

El análisis de la información obtenida a través de tres entrevistas realizadas a educadoras de reciente ingreso al servicio se llevó a cabo mediante el programa Atlas ti. En la Tabla 5 se muestran algunos fragmentos de este análisis.

Tabla 5

Análisis cualitativo de entrevistas realizadas a docentes de reciente ingreso.

UH: Análisis cualitativo de entrevistas	
File: [C:\Users\Tamez\Documents\Scientific Software\ATLAS ti\TextBank\Análisis cualitativo de entrevista. hpr7] Edited by: Super Date/Time: 2017-10-02 22:07:43	
Códigos	Transcripción de entrevistas/segmentos de análisis
Concepto de investigación pedagógica {2-1}	<p>P 1: entrevista (D1).pdf - 1:3 [la investigación pedagógica] (1:3006-1:3349) (Super) Códigos: [Concepto de investigación pedagógica - Familia: La investigación pedagógica] No memos</p> <p>“La investigación pedagógica pues solamente tengo un conocimiento de que bueno pues cada día hay nuevos avances en lo que se hace día a día y pues que nunca vamos a dejar de tener un conocimiento en esta carrera en realidad y pues que siempre en cada momento va a haber un proceso que seguir verdad respecto a algo que haya que darnos cuenta.”</p> <p>P 3: Transcripción de entrevista (D3) Bicentenario.pdf - 3:1 [estarte innovando estar buscan...] (1:2183-1:2417) (Super) Códigos: [Concepto de investigación pedagógica - Familia: La investigación pedagógica] No memos</p> <p>“estarte innovando estar buscando estrategias para trabajar con los alumnos que desarrolle en ellos el aprendizaje porque cada vez los niños son diferentes entonces el estarte innovando es un paso más para la calidad en la educación”.</p>
Condiciones para ser un docente innovador {1-3}	<p>P 3: Transcripción de entrevista número (D3) _Bicentenario.pdf - 3:7 [que haya alguien líder que diga...] (3:2407-3:2783) (Super) Códigos: [Condiciones para ser un docente innovador - Familia: Innovación pedagógica] No memos</p> <p>“...que haya alguien líder que diga vamos a leer esto miren encontré esto y a veces también no lo hacemos porque no queremos es no porque de repente dices ay, pero de dónde puedo sacar material o también el preguntar a alguien de dónde puedo sacar alguna lectura que me ayude en esto o sea también el preguntar a los demás el acercarte con alguien que tengas más experiencia”.</p>
Estado de la investigación en la formación inicial {3-4}	<p>P 1: entrevista (D1).pdf - 1:1 [no hemos tenido una formación] (1:1079-1:1325) (Super) Códigos: [Estado de la investigación en la formación inicial - Familia: La investigación pedagógica]</p> <p>“No hemos tenido una formación específica respecto a ello, de una investigación que yo diga bueno conozco exactamente la investigación de tal autor no, o sea, siempre han sido parte que hemos tenido un conocimiento, pero nunca se trató como ahora.”</p>

Fuente: elaboración propia (2019).

En la figura 11 se proyecta la familia de códigos, así como la relación entre éstos.

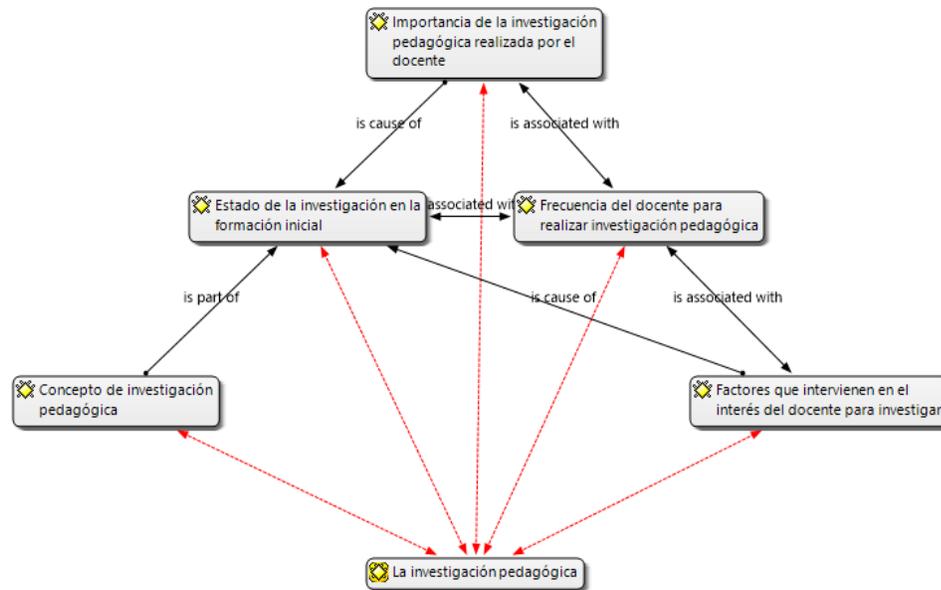


Figura 11 Familia de códigos con relación a la investigación docente o pedagógica.

Fuente: elaboración propia (2019).

c) Grupos de discusión o grupos focales

Los grupos focales consisten en unos procedimientos de entrevistas grupales que ayudan a los investigadores a describir las reacciones subjetivas de un grupo. Pueden proveer datos acerca de los significados, ambigüedades y procesos grupales (Bloor, Frankland, Thomas y Robson, 2001).

En el presente estudio se optó por desarrollar esta práctica debido a sus características, ya que permite llevarse a cabo en un ambiente cómodo para los participantes y sobre todo porque uno de los propósitos en esta investigación es entender y describir el proceso vivido por los distintos gestores educativos en la fases tanto de diseño como rediseño de los talleres, las habilidades de investigación desarrolladas (búsqueda de información, análisis, diálogo, discusión, reflexión y colaboración), por tal motivo se determinó llevar a cabo dos grupos focales o de discusión en dos momentos

distintos, el primero: con las supervisoras, al concluir el diseño de cada uno de los talleres en cada uno de los dos equipos (1. Pensamiento matemático 2. Lenguaje oral y comunicación), el segundo grupo de discusión se realizó con los directivos y asesoras técnico pedagógicas (ATP) al finalizar el rediseño de estos dos talleres en los que colaboraron; toda vez que el diseño de talleres para responder a necesidades de formación contextualizada no es una actividad muy común generó una nueva experiencia; pues por lo general la Secretaría de Educación imparte cursos talleres y se replican los contenidos en forma de cascada; por tal razón, resulta de enorme interés propiciar el espacio mediante esta técnica (grupo de discusión o grupo focal) para exteriorizar los sentimientos experimentados, conocimientos, desarrollo de habilidades, aprendizajes adquiridos y diálogo profesional por supervisoras, directivos y ATP.

El diseño de los talleres fue una actividad que demandó tiempo y esfuerzo (muchas horas de trabajo para determinar los contenidos de las sesiones del taller, de la carta descriptiva, manual para facilitadoras/es, consulta de bibliografía, prever materiales requeridos, elaboración de instrumentos para valorar conocimientos previos, presentación PPT). Un trabajo en equipo que implicó poner en juego diversas habilidades. Para el desarrollo del procedimiento del grupo focal se determinó una sesión de tres horas con el propósito de llevar a cabo el diálogo, el intercambio de experiencias e ideas en el grupo compuesto por ocho supervisoras de educación preescolar con edad y antigüedad en el servicio diversas (en un rango de 30 a 61 años y 10 a 40 años de servicio), asimismo, con ideas y pensamientos distintos; se elaboró un tríptico detallando el propósito del grupo de enfoque, las reglas de participación, así como los nombres de las supervisoras quienes participaron en el diseño de los dos talleres y que también estarían presentes en la sesión

para la discusión en grupo. Con el objetivo de guiar el desarrollo y lograr que la sesión fuese altamente productiva, se elaboró un cuestionario con preguntas potenciales que se contestarían de manera individual al inicio de la sesión y asegurar así durante el desarrollo de la sesión el intercambio/participación de todas, es decir, la moderadora procuró estar atenta para propiciar la interacción equilibrada de las participantes. Posteriormente se analizaron las respuestas de las preguntas abiertas del cuestionario individual, así como la transcripción por escrito de la videograbación del intercambio de ideas, actitudes, experiencias y sentimientos durante el desarrollo de la sesión del grupo focal (Krueger y Casey, 2009; Litoselliti, 2003; citados en Álvarez, 2011).

Semejante a este mismo procedimiento (grupo focal) pero debido a la cantidad de personas se definió como una plenaria de análisis y reflexión, efectuada al concluir la estrategia de rediseño de los talleres (1. Pensamiento matemático. 2. Lenguaje oral y comunicación) con 32 directivos y 7 ATP (quienes de igual manera que las supervisoras, tuvieron la oportunidad de desarrollar las competencias profesionales de colaboración, cooperación, intercambio de ideas entre pares y principales habilidades como: indagación de bibliografía, reflexión, análisis/síntesis de información, además de la discusión para tomar acuerdos).

Un último grupo focal estuvo conformado por 4 educadoras, 2 directoras, 1 supervisora, 1 ATP de la misma zona y la jefa de sector, con el propósito de propiciar el análisis y reflexión acerca del desarrollo de las situaciones didácticas en el aula diseñadas en equipos al concluir los talleres, así como el ser observadas por compañeras en su práctica. En la Tabla 6 se exhibe el guion (preparado con anticipación) de preguntas detonadoras que favorecieran la participación en cada grupo de enfoque y plenaria (en el

caso de directivos) por estamentos -grupos de personas que desempeñan distintas funciones educativas- y se externaran, además de experiencias, aprendizajes en el proceso de diseño, rediseño de talleres, así como en la implementación de situaciones didácticas en el aula (procesos en los que se enfrentaron al desarrollo de habilidades básicas de investigación docente, emociones, actitudes y dificultades e incidieron al mismo tiempo en formas innovadoras en las prácticas pedagógicas).

Tabla 6

Guion de preguntas centrales en grupos focales y plenaria.

Temáticas	Preguntas centrales
SUPERVISORAS	
Desarrollo de habilidades de investigación mediante el diseño de talleres de lenguaje oral y comunicación y pensamiento matemático.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimientos experimentados a raíz del trabajo desarrollado en el diseño de los talleres. - Aprendizajes adquiridos a través del diseño de talleres. - Habilidades desarrolladas. - Actitudes observadas entre los pares del colectivo. - Intención de la estrategia de diseño de talleres por supervisoras. - ¿Qué es para ustedes la investigación docente? - ¿Qué significa innovar?
DIRECTORAS Y ATP (PLENARIA)	
Aprendizajes desarrollados mediante el rediseño de talleres de lenguaje oral y comunicación y pensamiento matemático.	<ul style="list-style-type: none"> - Considera que el rediseño de talleres fue de utilidad ¿Por qué? - Aprendizajes significativos adquiridos durante las sesiones de rediseño. - Cree que estas acciones de formación tendrán incidencia en la práctica pedagógica Sí, No ¿Por qué? - Considera importante continuar realizando este tipo de acciones. Sí, No ¿Por qué?
DOCENTES	
Desarrollo de habilidades de investigación docente a través de la implementación de situaciones didácticas diseñadas después de los talleres de PM, LO y C.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué implicó haber participado en esta experiencia? - ¿Consideran que esta oportunidad de implementar la situación diseñada en equipo y ser observadas les permitió desarrollar habilidades ¿Cuáles? - ¿Considera útil realizar en equipo el diseño de una situación didáctica o proyecto? ¿Por qué? - ¿Es lo mismo trabajar sola, que en pequeños equipos? ¿Por qué? - ¿Cuál es el reto que enfrentamos los docentes cada año y qué necesitamos para actualizarnos de manera permanente? - ¿Qué significa innovar? - ¿Qué estrategias cambiarían o mejorarían? - ¿Qué ocurre cuando las/os docentes y distintos gestores tratamos de mejorar el trabajo en el aula? - ¿Cuál es el reto para continuar mejorando la práctica pedagógica

Fuente: elaboración propia (2019).

d) Documentos escritos

El análisis de documentos constituye una actividad de gran importancia, ya que permite un examen minucioso de documentos escritos, que ha de realizarse de manera sistemática y planificada con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación. De acuerdo con Latorre (2005) los documentos escritos se conciben como instrumentos cuasi observaciones. Complementan otras estrategias y, de cierto modo, reemplazan al observador y/o entrevistador en situaciones de difícil acceso (Woods, 1987; citado en Latorre, 2005). El valor de estos documentos escritos radica en el tipo de información retrospectiva que brindan acerca de un hecho, situación o programa. Existen diversos tipos de documentos, desde oficiales hasta personales. Enseguida se describe el desarrollo de un documento de carácter personal como lo es la narrativa de experiencias o vivencias de gestores/as y docentes.

- Relatos

Como parte del paradigma investigativo que se adoptó en este estudio, se recurrió a otro enfoque que también reconoce el conocimiento práctico de los/las docentes y ha recobrado gran interés en las propuestas reflexivas de formación docente en los últimos años: el enfoque narrativo. Este trabajo de investigación generó un proceso que partió de un trayecto formativo que implicó el diseño y rediseño de talleres por la propia base de gestores (supervisoras, directivos y ATP) del sector 18 de preescolar, se desarrollaron los talleres con la colaboración y liderazgo pedagógico de directivos con sus colectivos docentes, al final de éstos se diseñaron proyectos o situaciones de aprendizaje innovadores para trabajarlos en el aula con alumnos/as, se observó la práctica entre pares para posteriormente analizar lo observado en el aula y reflexionar acerca de los resultados

obtenidos. Este proceso en el que la participación y colaboración de todas/os produjo una experiencia de vida, incitó la necesidad de relatarla, escribirla, leerla e interpretarla. Con base en Anderson y Herr (2010) y Suárez (2010) quienes respaldan distintas formas de validar la investigación -acción y modalidades para el registro y su sistematización, se plantea como alternativa que los/as docentes se organicen en colectivos o comunidades para que narren sus historias, se escuchen, las interpreten con relación al contexto social e intenten transformar sus prácticas. Al convertirse en narradores y protagonistas, las/os directoras/es y docentes reconstruyeron su experiencia, la cuestionaron, compartieron sus expectativas y preocupaciones con sus compañeros/as. De acuerdo con Suárez (2010):

Cuando los docentes escriben y re-escriben sus relatos de experiencias pedagógicas, cuando documentan narrativamente los saberes y comprensiones que alcanzaron a producir en torno a ellas, dejan de ser lo que eran, se trans-forman, son otros. Se convierten en lectores, intérpretes y comentaristas de sus propias vidas profesionales y de los sentidos pedagógicos que elaboraron en su transcurso (p.88).

Por lo cual en esta investigación se elaboraron relatos pedagógicos por directivos con el propósito de contar con más información acerca de sus ideas, emociones, sentimientos, experiencias y aprendizaje profesional implicados en su participación en los talleres, al jugar el rol como diseñadoras y responsables de conductoras ante los colectivos docentes. Clandinin y Connelly (2000) citados en Saiz (2016), consideran que cada docente ha forjado su propia narrativa profesional a lo largo de diversas experiencias vividas (personales, escolares, profesionales...). En contraste con las experiencias

cotidianas docentes, es posible afirmar que las experiencias generalmente no son valoradas porque no existe una necesidad de interpretarlas, la narrativa escrita de las experiencias constituye un ejercicio de enorme valor, aún más cuando se realiza colectivo.

Es precisamente en este relato pedagógico donde estaría contenido el conocimiento personal práctico de los docentes que incluye “ese cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia (íntima, social y tradicional) y se expresan en las prácticas de una persona” (Clandinin y Connelly, 1988, p. 41; citados en Saiz, 2016, p. 65).

Los relatos implican entonces la autovaloración de las vivencias, la resignificación de las acciones y la oportunidad de descubrir las propias capacidades, porque generalmente las/os docentes estamos acostumbradas/os a realizar múltiples actividades en el aula y la escuela, pero se carece del hábito sistematizado de la escritura acerca de las experiencias y su análisis en colectivo con el propósito de generar un aprendizaje profesional. En el relato pedagógico pueden estar presentes distintos elementos: argumentos, contextos y personajes que han influido en la historia personal y profesional del docente, por lo que pueden contener elementos autobiográficos, pero la importancia radica en la experiencia docente y los saberes pedagógicos que se construyen en el trayecto de la reflexión al ser narrada y compartida con otros colegas (Suárez, 2012). Las técnicas antes descritas para la recogida y análisis de datos a las que se ha recurrido en este trabajo de investigación son por lo general las más utilizadas en la investigación cualitativa. La naturaleza del problema planteado suscitó la necesidad de estas técnicas por el carácter participativo y dialógico de la investigación. De acuerdo con Lewin (1946) citado en Elliot

(2010), la investigación-acción es un proceso que implica un bosquejo de una secuencia de actividades en forma de espiral, es decir, que permite revisar, ajustar o realizar cambios a medida que se van desarrollando, dando lugar a ciclos de indagación. En la Tabla 7 se aprecian de manera concreta las fases de la investigación, acciones, técnicas e instrumentos que permitieron obtener información.

Tabla 7

Fases de la investigación, acciones, técnicas e instrumentos para la obtención de información.

FASES	ACCIONES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
EXPLORACIÓN / DIAGNÓSTICO (Identificación de situaciones problemáticas)	- Visitas técnico-pedagógicas a grupos de alumnas/os de preescolar (OBSERVACIÓN). - Planeación de la propuesta de intervención que propicie habilidades de investigación docente en los gestores educativos (supervisoras, directivos) y docentes para favorecer la innovación de las prácticas pedagógicas en el sector 18 de educación preescolar.	- Observación - Concentrado, gráficas y análisis de resultados obtenidos de las visitas. - Entrevista (3 docentes). - Plan de intervención.
OBSERVAR CONCRETAR LA FORMULACIÓN DEL PLAN (Estrategias de acción para disipar el problema)	- Diseño de talleres de pensamiento matemático (PM), lenguaje y comunicación (LO y C), con la colaboración de supervisoras del sector 18 de preescolar en equipos que impliquen el desarrollo de habilidades de investigación para la innovación de la gestión pedagógica.	- Manual para el facilitador, textos de aportes teóricos, cartas descriptivas -contenidos, recursos, tiempos-, presentaciones en power point). - Observación en talleres, fotografías.
PENSAR	- Rediseño de los talleres con participación de directivos y ATP.	- Grupo focal con supervisoras. - Plenaria de reflexión con directivos.
IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ACCIÓN. (Implementación) ACTUAR	- Implementación de los talleres con directivos y docentes del sector 18 de preescolar. - Diseño e implementación de situaciones didácticas y/o proyectos de aprendizaje innovadores en equipos de docentes.	- Relatos de 32 directoras acerca de la experiencia de su participación. - Grupo focal de análisis y reflexión con 4 docentes, 2 directivos y 1 supervisora.
Retroalimentación Diagnóstico posterior nuevas acciones	- Visitas de diagnóstico a grupo. - Ajustes en el diseño de los talleres por supervisoras y ATP en equipos 2019-2020. - Implementación de talleres durante tres días (se presenta contingencia por COVID-19).	- Análisis de resultados y reflexión.

Fuente: elaboración propia (2021), basado en Stinger, 1999; Sandín, 2003; citados en Hernández, Fernández y Baptista, 2010; Elliot, 2010.

La tabla anterior refleja las técnicas e instrumentos empleados en el desarrollo de esta investigación, mismos que permitieron el análisis e interpretación de los datos obtenidos. Tanto las entrevistas, como la observación (en la fase de exploración y diagnóstico) y durante el diseño/ rediseño de talleres (fase de formulación de estrategias de acción), así como en la implementación de estos y las situaciones didácticas en el aula (fase de implantación de las estrategias), además de los grupos focales, la plenaria y los relatos (en la retroalimentación /evaluación de cada fase), fueron procedimientos que consintieron la interacción entre distintos grupos de personas o “estamentos” (Ruiz Olabuénaga, 1996; citado en Cisterna, 2005, p.65), es decir, docentes con distintos roles o funciones educativas (supervisoras, ATP, directivos, docentes frente a grupo), entre quienes se propició el diálogo, el análisis, la reflexión, la escritura, la lectura, la cultura de colaboración, la discusión de las ideas, la resignificación de la función pedagógica tanto de gestores/as, como de docentes, reconocer las emociones vividas, redescubrir el potencial en las propias habilidades, reaprender y descubrir el placer de lo aprendido, tanto investigador como lo/s investigado/s.

El análisis exhaustivo de la información a través de la fragmentación hizo viable la dilucidación de las principales categorías “apriorísticas” (Cisterna, 2005, p. 65) y correspondientes subcategorías determinadas a partir de los fundamentos teóricos relativos al objeto de estudio. En el siguiente capítulo se presenta el trayecto o camino que permitió dicho análisis, se comparten los hallazgos y relaciones encontradas en la triangulación de la información generada en los distintos estamentos.

CAPÍTULO 4.

Análisis y discusión de resultados: el proyecto de intervención para el desarrollo de investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas

"Un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un fin pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante"

(Morín, Ciurana y Motta, 2002).

4.1. El camino de entrada al análisis del desarrollo de habilidades de investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas

En investigación cualitativa el análisis nos permite fragmentar, sistematizar y dar sentido a la información, haciendo posible la comprensión del fenómeno de estudio. El análisis orientó la construcción de los resultados que se comparten en el presente capítulo. En este apartado de la investigación se expone la información más destacada que se generó en cada una de las fases de la propuesta, enfocando la atención en la interrogante inicial: ¿Cuáles son las circunstancias actuales de la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas en el Sector 18 de educación preescolar y cómo intervenir a partir de un proyecto para provocarlas en las/os docentes con distintas funciones?

Los propósitos planteados al inicio de este trabajo en el apartado o capítulo correspondiente se han plasmado en el objetivo principal:

- Propiciar la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas para que al transformarlas o mejorarlas respondan a la realidad social actual de cambios y avances acelerados, a través de un proyecto de intervención educativa en el sector 18 de educación preescolar en el municipio de Juárez, N.L.

De acuerdo con este objetivo general, los objetivos particulares son:

- Identificar los conocimientos previos que poseen las educadoras del Sector 18 de educación preescolar sobre la investigación docente y sus percepciones.
- Identificar si se realiza o no innovación en las prácticas pedagógicas de gestores/as educativos y docentes, así como las causas de ello.
- Describir los procesos que las/os docentes, directivos y supervisoras realizan con relación al desarrollo de habilidades de investigación docente.

- Comprender los procesos de innovación de las prácticas pedagógicas que llevan a efecto las docentes de preescolar con distintas funciones.

El proceso metodológico del desarrollo del proyecto de investigación implicó la realización de varias estrategias planteadas como parte de la intervención.

El cual se logró a través de varias fases:

1. Exploración y diagnóstico: se realizaron ochenta y cuatro visitas técnico-pedagógicas a grupo con el propósito de valorar y registrar información referente a cuatro elementos de la práctica pedagógica: planificación didáctica, ambiente propicio para el aprendizaje, proceso de enseñanza aprendizaje y responsabilidades profesionales; el diagnóstico permitió -a las supervisoras y a la jefa de sector- identificar las áreas de oportunidad, asimismo, determinar acciones pertinentes para atender las necesidades detectadas en planificación didáctica (incluir actividades innovadoras y materiales de forma creativa), proceso enseñanza-aprendizaje (realizar actividades de reflexión y registro de conclusiones), así como responsabilidades profesionales (localizar y seleccionar información para la mejora educativa, reorientar la práctica de acuerdo con la reflexión y realizar actividades de formación continua).
2. Diseño: se diseñó el plan de acción, el cual contempló varias estrategias a fin de atender las necesidades identificadas en el diagnóstico referentes a habilidades de investigación docente -reflexión, análisis, indagación, búsqueda de información, lectura, diálogo- para innovar las prácticas y la gestión pedagógica mediante formas más actuales de desarrollo profesional como la toma de decisiones, la colaboración y diseño de estrategias creativas en equipos. Una de las maneras que

permitió enfrentar a supervisoras, directoras y docentes a la necesidad de desarrollar estas habilidades fue el diseño de dos talleres, uno de pensamiento matemático -Desarrollo de la noción de número que comprende las funciones y uso del número- y otro de lenguaje oral y comunicación -Aprender a leer y producir textos desde el inicio-; otras de las estrategias consideradas en el plan de acción fueron el acrecentamiento de los saberes teóricos de las supervisoras y directoras a través de la formación continua en los consejos y conferencias impartidas por expertos, así como la presentación de experiencias de aprendizaje profesional. Con la intención de incidir en procesos de investigación docente.

3. Implementación: los dos talleres se implementaron en un primer momento con los directivos en cada una de las ocho zonas escolares que conforman el Sector 18 de preescolar, posteriormente y con el propósito de provocar también en las directoras la necesidad de desarrollar habilidades de investigación docente se consideró su participación en la revisión y rediseño de los dos talleres, por lo cual se decidió tomar en cuenta una muestra de cuatro directoras de cada zona escolar -dos por cada taller- para conformar dos grupos de dieciséis directoras y cuatro asesoras técnico-pedagógicas en cada grupo, desafiándolas ante la exigencia de desplegar en equipo su capacidad para dialogar, indagar, analizar, reflexionar, leer, escribir, colaborar y tomar decisiones.

Concluida la etapa de rediseño, se presentaron los talleres a las/os docentes en cada zona durante tres días espaciados, al finalizar los talleres las/os docentes diseñaron situaciones didácticas o proyectos los cuales se desarrollaron en el aula con las/os alumnas/os) con el propósito de estimular el desarrollo de las

habilidades de investigación docente e incidir en la innovación de las prácticas pedagógicas. Incitando para ello condiciones que lo hicieran viable: trabajo entre pares o en pequeños equipos para el diseño de las situaciones didácticas o proyectos, diálogo para escuchar y tomar en cuenta las ideas del otro/a, la búsqueda de información referente a los aprendizajes esperados que favorecieron en niñas/os, lectura, análisis, diseño de estrategias didácticas, observación entre pares en clase, reflexión, ajustes en la práctica y compartir resultados.

4. Valoración de los resultados: al concluir el trabajo desplegado en las dos fases anteriores de la investigación -diseño e implementación-, se analizaron los resultados con cada estamento que participó en cada etapa mediante el empleo de diversas técnicas: grupo focal conformado por supervisoras quienes participaron en el diseño de talleres; plenaria con directivos y ATP, relatos pedagógicos de directoras que propiciaron la reflexión acerca de las habilidades desarrolladas a través del rediseño de talleres y su participación como mediadoras en la implementación de éstos; grupo focal compuesto por cuatro docentes, dos directoras y una supervisora de una zona escolar con quienes se propició la reflexión y el análisis del trabajo desarrollado en el que pusieron de manifiesto las habilidades o capacidades generadas.

Cada fase o etapa del proceso antes descrito constituyó un detonador deliberado y dirigido al desarrollo de los dos constructos principales: investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas. El camino de entrada para este análisis nos permite descubrir las categorías teóricas establecidas *a priori*, asimismo, irán emergiendo

otras categorías de carácter empírico. En la Figura 12 se muestra el esquema que muestra el camino o trayecto de análisis.

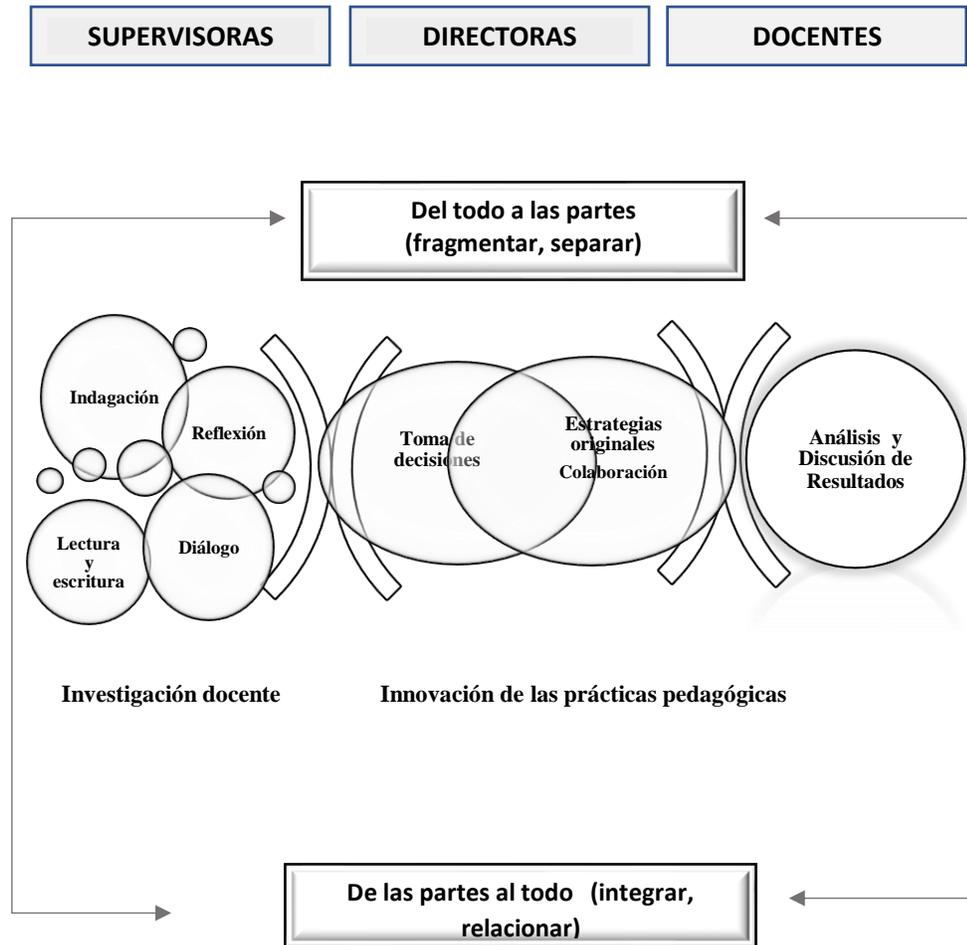


Figura 12 Trayecto de análisis y discusión de resultados. Fuente: elaboración propia, 2021.

El análisis se presenta en torno a dos bloques relacionados con los dos grandes ejes o constructos del trabajo de investigación: investigación docente y la innovación de las prácticas pedagógicas, así como las categorías teóricas correspondientes a cada uno establecidas previamente, respecto al proceso desarrollado con diferentes estamentos educativos (supervisoras, directivos y docentes).

4.1.1. Desarrollo de investigación docente.

Conscientes de la reticencia o escepticismo que ha despertado desde hace mucho tiempo la investigación docente, de la discusión originada entre defensores y detractores quienes alegan acerca de la confiabilidad de ésta, se ha asumido aquí su valor como estrategia de desarrollo profesional y de formación continua encaminada al ejercicio de un desempeño más dinámico y creador para romper con un rol pasivo de “espera” por parte de las/os docentes (Sverdlick, 2010, p. 33). El propio sistema educativo ha provocado esa postura de expectativa frente a la solución de las distintas problemáticas presentes en las prácticas pedagógicas de gestores educativos y docentes; no obstante, la investigación docente es un proceso cada vez más necesario en la renovación de las funciones mediante la exploración de nuevas formas que poseen una doble intención: generar saber pedagógico a la par de la mejora en las prácticas (Muñoz y Garay, 2015).

Por tal motivo, se generó todo un proceso que incitó el desarrollo de habilidades de investigación docente y la innovación de las prácticas pedagógicas a través de estrategias establecidas en un proyecto de intervención. Al finalizar la primera etapa del plan referente a la exploración, diagnóstico, identificación de problemáticas y necesidades en las prácticas pedagógicas, así como el diseño de las estrategias, acciones y tareas pertinentes que instaron a supervisoras, directoras y docentes al despliegue de las habilidades antes mencionadas (entre ellas el diseño de dos talleres), se realizó a manera de evaluación de esta fase o etapa una entrevista grupal (grupo de enfoque) a las supervisoras orientada al diálogo, análisis y reflexión acerca de lo vivido en esta parte del proceso; uno de los cuestionamientos planteados ¿qué es para Ud. la investigación docente? originó la exteriorización de diversas ideas:

- Buscar en diferentes fuentes las soluciones a las problemáticas educativas detectadas (respuesta de SIV1111).
- Buscar información que apoye la tarea educativa y que permita hacer cambios en su forma de trabajo (respuesta de SC10IX).
- Leer, analizando y reflexionando (SXCIIIIII).

Estas respuestas revelan que existe una idea acerca de la investigación docente o pedagógica, pero debido a que no es una estrategia que se desarrolla de manera regular y sistemática implica, por lo tanto, un esfuerzo entenderla e implementarla en la práctica, además de mayor conciencia para asumir que no es sólo responsabilidad de las/os docentes frente a grupo, pues constituye una necesidad en el desempeño de las distintas funciones educativas. Al decir, por ejemplo, “que permita hacer cambios en su forma de trabajo” (respuesta de supervisora SC10IX), entraña la negación de la implicación en esa tarea, lo que sugiere un pensamiento tradicional de la función de supervisión asociado a la gestión administrativa, es necesario asimilar la idea de una responsabilidad compartida y pensar en la investigación como una manera de analizar, reflexionar, autoobservarse, dialogar y escribir acerca de su desempeño, independientemente de la función de supervisión, dirección o docencia, con el propósito de hacer cambios en nuestras formas de trabajo.

Otras de las respuestas ofrecidas por las supervisoras entrevistadas en el grupo focal fueron las siguientes:

- Sí lo llevamos a la práctica - yo cuando estaba contestando esta pregunta- sí hay mucha investigación, pero cómo la puedo compactar, sistematizar, qué acciones voy a implementar. Entonces, esos resultados a mí me van a servir para ir dando seguimiento en ese lugar donde yo estoy y entonces, si yo le doy

el seguimiento va a haber escuelas de calidad, pero realmente calidad (respuesta de SC1011).

- Estar abierta a analizar y leer otro tipo de bibliografía que apoye el aprendizaje y la enseñanza (respuesta de SCOIII).

Lo declarado a través de estas ideas reflejan en primera instancia el pensamiento instaurado desde la formación inicial docente acerca de la aceptación y reconocimiento de la investigación realizada por otros/as; pero una vez que las supervisoras emprendieron un trabajo intelectual distinto a lo usual y de manera muy comprometida (porque incluso destinaron más horas de lo establecido en su jornada laboral) demostraron gran interés en la búsqueda de información para el diseño de los talleres, movilizándolo con ello el pensamiento, las ideas, la creatividad, provocando la preocupación y una conciencia más elevada de cómo podríamos sistematizar ese saber que se va generando, reflejada en el cuestionamiento que planteó una de las supervisoras: “¿cómo dar seguimiento?” (SC1011). Un trabajo que las condujo además a la contrastación de fuentes distintas a las proporcionadas por la Secretaría de Educación Pública, logrando descubrir nuevos conocimientos en la acción. Esto se observó en ambos equipos durante la búsqueda de contenidos con relación a pensamiento numérico y lenguaje oral y comunicación.

El trabajo desplegado por las supervisoras en equipos implicó una oportunidad para reunirse periódicamente durante varios meses, propiciando no sólo la gestación o concepción de habilidades básicas concernientes a la investigación docente, sino la innovación de la gestión pedagógica a través de diversas formas de colaboración: escucha, confianza, respeto, aceptación de ideas, compañerismo, empatía y conocimiento de las capacidades de cada una, mismas que inciden en un desarrollo profesional más dinámico.

4.1.1.1. Habilidades de investigación docente inducidas en las supervisoras durante el diseño de talleres.

Con base en Cochran-Smith y Lytle (2010), Elliot (2010) y Pérez (2015), la investigación docente tiene lugar en la identificación de problemáticas de la práctica pedagógica mediante un proceso que estimula el cuestionamiento de prácticas tradicionales a partir de la reflexión, el análisis, la indagación y construcción de un saber pedagógico en colaboración con sus pares en una comunidad de aprendizaje profesional. De acuerdo con las categorías apriorísticas y las subcategorías indicadas en el capítulo de metodología, las nociones aquí analizadas son: indagación, análisis, reflexión, escritura, lectura y diálogo en colectivo.

Estas habilidades desarrolladas en docentes y gestores educativos, les tornó en intelectuales capaces de participar en un proceso interactivo con sus pares para dejar atrás el rol de meros técnicos transmisores de conocimientos (Freire, 1993; Giroux, 2014). Esto es posible a través del cuestionamiento constante, al hablar y escribir acerca de la práctica pedagógica a fin de hacer más perceptible el conocimiento acerca de la misma (Suárez 2012). Es así, como se logra el desarrollo profesional y la concientización en colectivo con relación a la forma en que influyen los factores contextuales sobre los problemas existentes en el escenario educativo. En un esfuerzo por respaldar aún más la viabilidad de este trabajo con respecto a la investigación docente para la innovación de las prácticas pedagógicas, fue necesario profundizar en lo referente a las habilidades básicas que pueden inducir a la investigación y que todo ser humano puede desarrollar desde edades tempranas, incluso estas habilidades permiten ejecutar diversas tareas no sólo las de carácter investigativo, de acuerdo con Moreno (2015):

con la expresión habilidades investigativas se hace referencia a un conjunto de habilidades de diversa naturaleza, que empiezan a desarrollarse desde antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistematizados de formación para la investigación, que en su mayoría no se desarrollan solo para posibilitar la realización de tareas propias de la investigación (p.30).

Algunas de las habilidades (instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual y construcción social) se generaron a través del plan la intervención que marcó la pauta en este trabajo. No podemos negar que debido a las características del sistema escolar se pueden presentar deficiencias en el nivel de desempeño de estas habilidades aún en adultos con amplia escolarización, lo cual exige una voluntad permanente, para fortalecer el nivel de desempeño de dichas habilidades (Moreno, 2015). Y esto sólo ocurre si se crean oportunidades encaminadas a incitar procesos intelectuales que requieran ponerlas en acción, lo cual sucedió en el procedimiento de intervención (estrategias, acciones y tareas) implicado en esta investigación, no necesariamente ha de aspirarse o exigirse a las/os gestores educativos y docentes que desarrollen investigación a la manera de investigadores expertos cuya formación rigurosa se manifiesta en elevados desempeños.

Desafortunadamente el mensaje implícito que reciben las/os docentes desde su formación inicial es que la investigación es un trabajo complejo y puede ser realizada sólo por personas muy competentes, generalmente con formación en otros campos del saber (Elliot, 2010; Moreno, 2015). De allí, la necesidad de ampararnos en quienes afirman que es posible. Lo que permite aquí el análisis es identificar que las/os docentes y demás

gestores educativos (directivos, supervisoras/es, jefas/es de sector), sí cuentan con las posibilidades de realizar investigación como un modo de aprendizaje y desarrollo profesional situado en las necesidades de su contexto escolar, han logrado además innovar las prácticas pedagógicas a través de una cultura de colaboración.

Como ya se ha mencionado, la indagación consiste en propiciar la búsqueda de soluciones para atender las necesidades o problemáticas identificadas en las prácticas pedagógicas, esto sucede cuando se da lugar al “cuestionamiento y crítica de los marcos conceptuales” (Cochran-Smith y Lytle, 2010, p. 72).

En este trabajo de investigación, durante el proceso de diseño de los talleres de pensamiento matemático y de lenguaje y comunicación por parte de las supervisoras se observaron formas cooperativas de trabajo en los equipos, que implicaron no sólo la revisión del currículum actual de educación preescolar, sino también el cuestionamiento acerca de éste, al analizar y cotejar los enfoques teóricos de distintos/as autoras/es, suscitándose mediante el diálogo el descubrimiento de nuevos conocimientos que permitieron reconstruir nuevos marcos conceptuales.

Cuando se preguntó a las supervisoras en el grupo focal ¿Cuál fue la intención de la estrategia del diseño de talleres realizado por supervisoras? Afirmaron:

- Crear sus propias producciones o diseños, que investigue para apoyar las necesidades de capacitación de la zona (respuesta SLXIIII).
- Investigar, desarrollar un trabajo profesional que apoye la función docente, trabajo colaborativo (respuesta SCOIII).

Cuando se menciona la habilidad de investigar hacen alusión a la búsqueda de información en diversas fuentes. Aunado a la indagación, también se dio lugar a la

reflexión a partir del análisis de situaciones escolares, de contenidos, de las experiencias y vivencias de cada una en su función. La reflexión como parte del proceso de investigación docente representa el desarrollo de una habilidad fundamental, supone el análisis consciente de las dificultades encontradas en la práctica pedagógica, es interrogarse para descubrir el origen de los problemas e identificar los factores o condiciones que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Elliot, 2010; Suárez, 2010). En la situación de las supervisoras, además de analizar las fortalezas y debilidades de la propia gestión relacionada con el acompañamiento pedagógico tanto a directivos, como docentes, para incidir en las prácticas y resultados de aprendizaje de las/os alumnas/os; es importante comprender las estructuras institucionales, sociales y políticas del contexto donde laboran para identificar las causas de los problemas presentes en las escuelas para intervenir de manera pertinente.

La necesidad de reflexión está asentada en todos los perfiles profesionales de las diferentes figuras educativas (docentes, técnicos docentes, de asesoría técnico-pedagógica, directivos y supervisoras/es escolares). En el caso de las/os supervisoras/es, se señala en los perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal de supervisión escolar, en el indicador “1.3.3 Fomenta el aprendizaje profesional a través del diálogo, el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta con sus colegas, personal directivo y docente de las escuelas, sobre los temas relacionados con la gestión escolar, la asesoría y el acompañamiento pedagógicos...” (SEP, 2020, p. 69).

Sin embargo, por lo general, la reflexión no constituye un ejercicio sistemático encaminado a mejorar las prácticas propias de cada función. En el caso de las/os docentes de preescolar se registra en un formato para cumplir con un requisito. Se realiza de manera

individual y aislada. La reflexión supone algo más que una simple “meditación que puedan hacer los docentes sobre las prácticas” (Kemmis, 1987, citado en Contreras, 2001, p.121), en primera instancia ha de ser una forma colectiva de interpretación y actitud crítica hacia las condiciones institucionales que determinan e intervienen en el ejercicio de los distintos roles educativos, se trata de una reflexión crítica, una reflexión de esta naturaleza demanda la participación de todas las personas involucradas (Contreras, 2001).

En este sentido, el trabajo de investigación provocó la reflexión en el colectivo de supervisoras del sector 18 de preescolar, centrándose en un papel intelectual dinámico, creativo y de colaboración en el diseño de los talleres de pensamiento matemático, lenguaje oral y comunicación. En el grupo focal, se cuestionó a las supervisoras sobre su participación en el diseño de talleres en ocasiones anteriores, donde hubiesen tenido la oportunidad de generar un proceso de esta índole, algunas respuestas al respecto fueron:

- Siempre hay alguien que te subestima, que te dice tú no puedes hacerlo, hasta ahora no maestra, siempre ha sido así, no había esa oportunidad de que tú lo hicieras (respuesta de SC1010).
- Una porque no hay tiempo para hacerlo (respuesta de SC1010).
- Ahorita por ejemplo en este tipo de taller, por eso todas dijimos la mayoría dijimos no, no hemos elaborado porque con este grado de complejidad no, o sea así de meticuloso, así de perfeccionista, de recibir las aportaciones de los demás, de mejorar (respuesta de SC10IX).

Desde la formación inicial docente se restringe el pensamiento crítico y se transmite la idea de que algunas tareas no corresponden a las/os docentes, sino a los intelectuales encargados de ello. Por otra parte, una vez que las/os docentes ingresan al servicio y se integran al sistema, a las escuelas y a su cultura escolar interna, se acata el

currículum determinado para el nivel educativo donde se labora, además de delimitar su labor al horario establecido en las condiciones generales de los trabajadores de la educación. Cuando se plantea un trabajo intelectual riguroso que exige más en todos los sentidos surgen condiciones o elementos que lo limitan, uno de ellos es el tiempo.

El período escolar y laboral está organizado de tal manera que los espacios destinados para indagar, reflexionar, dialogar y diseñar acciones en colectivo son restringidos (una vez al mes se destina el espacio para consejo técnico escolar en el calendario escolar, lo cual resulta insuficiente).

Diversas ideas de las supervisoras surgieron durante la narración oral acerca de la vivencia que implicó participar en el diseño de talleres:

- La investigación es para eso, es para mejorar, o sea sí lo he leído, dice que lo que tú lees ponlo en práctica, si tú lees algo ponlo en práctica, tal vez no te va a salir como tú quisieras - es como yo le digo a la maestra- yo he llevado pequeños (talleres) en mi zona, pero como éste no (respuesta SC1011).
- ...y entonces empieza uno a tener este crecimiento que estamos desarrollando ahorita, sabes una cosa no me había detenido a verlo con tanta, tan minuciosamente (respuesta SC10IX) .
- hay que buscar lo que yo quiero y tengo que estar en constante reflexión de la práctica, reflexionar que estoy haciendo como supervisora (respuesta SC1011).

Las respuestas de las supervisoras reflejan una mayor conciencia, resultado de un trabajo enérgico, cuando mencionan que habían diseñado acciones más sencillas para atender las necesidades de formación en sus zonas escolares, pero no de una manera tan meticulosa y perfeccionista, están haciendo alusión a un proceso completo que implicó la movilización de habilidades como: la indagación, la búsqueda de información, la selección de contenidos, la presentación digital, la elaboración de la carta descriptiva con

tiempos para las actividades, las lecturas para las/os participantes y el manual para el/la facilitador/a. De enorme relevancia en el marco de las habilidades instrumentales para la investigación docente, son las relacionadas con el lenguaje, otra de las categorías analizadas en este trabajo es la lectura. “Leer es adentrarse en otros mundos posibles” (Lerner, 2004, p. 115). Para las supervisoras del sector 18 la lectura de otras propuestas y enfoques teóricos, no sólo la de los contenidos en el programa de estudios de educación preescolar propuesto por la SEP, representó adentrarse en un universo más amplio y descubrir nuevos conocimientos. El requisito indispensable entonces, consiste en que el/la lector/a encuentre interesante lo que lee, sea capaz de cuestionar el texto conforme a sus saberes previos y establecer relaciones o inferencias.

En las personas adultas se observa que funciona o sucede igual como con las/os niños, resulta de mayor interés y más aprendizaje cuando lo que se lee tiene un sentido, tiene la intención de resolver una duda o atender una necesidad. Esto sucedió con las supervisoras del sector 18, después de haber identificado las necesidades de formación para mejorar las prácticas pedagógicas con relación a lenguaje oral y comunicación, así como pensamiento matemático, y determinar las acciones pertinentes para lograrlo como el diseño de los talleres. Previo al inicio del diseño se les facilitaron algunas referencias bibliográficas distintas a lo que ofrece la SEP en torno a estos campos de formación académica, pero enseguida se dio también libertad a los dos equipos para que buscaran lo que necesitaban de acuerdo con el campo de formación a atender ya fuese de pensamiento matemático o de lenguaje oral y comunicación, asimismo, para trabajar en los espacios que ellas decidieran o eligieran. Al respecto las supervisoras comentaron:

- Ahora hemos estado aprendiendo muchas cositas y eso me ha gustado mucho porque desde el análisis que hicimos con las lecturas que estábamos teniendo que nos hizo un reaprender el conocimiento y desde ahí cada día aprendemos cosas y ha sido muy satisfactorio eso me ha gustado mucho (SC1010).
- ...búsqueda de la información para fundamentar un tema, manejo de la computadora aplicaciones nuevas, más crítico, análisis de la información.
- Estar abierta a analizar y leer otro tipo de bibliografía que apoye el aprendizaje y la enseñanza (SC0III).

La expresión de las supervisoras denota la satisfacción, el placer que ha producido el descubrimiento de nuevos conocimientos al tener la libertad de revisar distintos/as autoras /es y contrastar diferentes puntos de vista, el encuentro con nuevos horizontes en esa búsqueda de información que implicó la lectura, el análisis y la reflexión. Incluso se observó la emoción cuando valoraban sus propios logros. Leer otro tipo de bibliografía, para las supervisoras significa no limitarse al acervo que ofrece la SEP a las/os maestros, sino develar la posibilidad de otras/os autores que amplían su visión y perspectiva con respecto a los temas de interés o campos de formación anteriormente mencionados. Los resultados de la búsqueda de información, de revisión, de análisis y lectura dieron paso a nuevos conocimientos y a la exposición de ideas a través de espacios de diálogo, pero ¿qué significó el diálogo para las supervisoras?

El diálogo involucra la escucha atenta, además de humildad para no imponer las ideas, es preciso entender que todas las ideas manifestadas son valiosas y han de ser escuchadas. El grupo de supervisoras del sector 18 logró constituirse en una comunidad donde tuvo lugar el diálogo y la libertad provocado por un trabajo de exploración e indagación que arrojó información y precisó del análisis para delimitar las causas, a su

vez admitió la determinación de acciones encaminadas a atender las dificultades o problemáticas identificadas en las prácticas pedagógicas. La comunicación y un diálogo revelador acerca de la realidad escolar involucraron un pensamiento reflexivo que entrañó “apertura de la mente, entendida como un deseo activo de escuchar a más de una parte” (Dewey, 1989, p. 43; citado en Cacho, 2016, p.85). Aunado a actitudes de interés y atención, facilitó además la equidad en las oportunidades de participación, de aportaciones y propuestas.

El diálogo en el sector 18 del nivel de educación preescolar, ha favorecido el desarrollo profesional en cada una de las funciones educativas que se ejercen (docente, directivo, supervisor/, jefe/a de sector) al tener la oportunidad de reflexionar acerca de la práctica, de los aprendizajes y las habilidades desarrolladas. El diálogo en cada oportunidad, en cada espacio destinado a las acciones contempladas en el plan de intervención ha tenido un significado relevante, se ha realizado con un sentido y una finalidad deliberada, ha propiciado el cuestionamiento acerca del contexto escolar donde se labora influenciado por un contexto más amplio donde concurren múltiples rasgos sociales y culturales presentes en la labor educativa cotidiana. Al reflexionar en el grupo de enfoque, entre otras cosas, acerca de las habilidades que se han favorecido, las supervisoras consideran:

- saber escuchar, atención, apertura a las sugerencias, comunicación y negociación (SC0III).
- ser más analítica, tener apertura a las sugerencias de las demás y profesionalismo (SC10IX).

El desarrollo de estas habilidades de investigación tuvo como finalidad innovar las prácticas pedagógicas ¿de qué manera? ¿fue viable?

4.1.2. Innovación de las prácticas de las supervisoras a través del desarrollo de habilidades de investigación en el diseño de talleres.

Gómez (2016) afirma que “el término innovación proviene de la raíz latina de *innovare*, cuyo significado corresponde a una renovación o un cambio” (p. 28). De acuerdo con esta autora, la innovación constituye un mecanismo potente de cambio con la intención de mejorar, siendo viable en cualquier ámbito, es un proceso que requiere de planeación, implementación, seguimiento y evaluación (Gómez, 2016). La innovación en el ámbito educativo, se produce cuando los cambios surgen de una necesidad sentida por sujetos que comparten una visión común y participan en la toma de decisiones como creadores, planificadores y usuarios de estrategias originales diseñadas en colaboración, con un propósito claro de atención a las dificultades identificadas en un campo de formación académica, en ciertos aprendizajes, en las formas de enseñar, de evaluar o de recursos didácticos (Chiroque, 2002; citado en FONDEP, 2011; Havelock y Huberman, 1980, citados en Medina, 1999).

En el capítulo de fundamentos teóricos se contrastan diversas definiciones de innovación con la intención de respaldar el propósito que se persigue con este trabajo referente a la innovación de las prácticas pedagógicas a través de la investigación docente, desde los planteamientos de Blanco y Messina (2000), Bolívar (1999; citado en Gómez, 2016), Fidalgo (2017), Havelock y Huberman (1980; citados en Medina, 1999) y Moreno (2000), la innovación es un proceso en el que se involucran personas y situaciones que interactúan no sólo en un cierto tiempo, también en un espacio determinado, cuyo

propósito es aportar el mejoramiento identificado como necesario, aunque no de manera superficial o novedosa, sino como algo duradero; un elemento indispensable para la innovación es la planeación, la cual implica tiempo, interés, ensayos y errores.

Es importante señalar que en esta investigación se implicaron e interactuaron supervisoras, directoras y docentes en distintas etapas del proceso; las estrategias, acciones y tareas del plan de intervención encaminadas a mejorar la situación o necesidades identificadas en el diagnóstico fueron planeadas en una secuencia ordenada, con la intención de desarrollarlas en un tiempo definido (aunque con ciertas limitantes que impone el propio sistema educativo), de igual forma, la intervención de distintos responsables en cada una de las acciones y tareas propias de éstas. Puesto que se compartió una visión común se observó el interés de todas/os al participar en las diversas estrategias, acciones y tareas, lo cual constituyó la base para lograr lo planeado. Fue así como este trabajo de investigación docente e innovación pedagógica gradualmente tomó forma.

De acuerdo con Bolívar (1999), citado en Gómez (2016) y Carbonell (2012), es necesario subrayar que en el presente estudio lo esencial estribó en la innovación de lo pedagógico, asimismo, en los procesos y personas intervinientes. El concepto de innovación aquí desarrollado se ha respaldado en Blanco y Messina (2000), en cuanto al enfoque de una noción más actual que otorga valor a las innovaciones particulares o específicas, lo importante radica en la transformación específica que producen.

En este trabajo la innovación de las prácticas pedagógicas representó una ruptura en el rol tradicional de las distintas funciones educativas: de supervisión escolar, de directivos y docentes, al lograr desempeños más comprometidos desde el punto de vista intelectual. Es importante destacar que en ciertos momentos estuvieron presentes actitudes

de resistencia por parte de algunas personas, por ejemplo, al preguntarles en el grupo de enfoque acerca de las emociones vividas durante el proceso de diseño de los talleres se escucharon algunos comentarios irónicos o sarcásticos, pues no estamos acostumbradas/os a reconocer que las emociones juegan un papel importante y es válido vivirlas e incluso exteriorizarlas. No obstante, el análisis permitió ponderar las observaciones de momentos donde estuvieron presentes emociones como la satisfacción de identificar el conocimiento de ciertas/os autoras/es y sus enfoques teóricos, al momento de indagación, de búsqueda de información y de percatarse de su propio crecimiento, lo cual implica autoconciencia, autoconocimiento, descubrimiento de las propias capacidades y del aprendizaje profesional logrado.

Durante la entrevista llevada a cabo con el grupo de enfoque conformado por las supervisoras, se planteó la pregunta ¿Qué significa para usted innovar?, algunas respuestas confirman que existe una noción cercana a un concepto más amplio y actual:

- Hacer uso de los recursos, habilidades, creatividad de una manera diferente con intencionalidad, imaginación, contextualizándolos para lograr mejores resultados (SC1010).
- Modificar las prácticas que comúnmente se realizan, hacer mejoras y revisar que exista una conexión con la teoría (SC10IX).
- Lo que ya existe hacerlo mejor (SC1011).

Estas respuestas reflejan la noción de algunas supervisoras acerca de innovar, orientadas a la idea de que no necesariamente entraña inventar algo nuevo. Involucra elementos como: el cambio o modificaciones, la mejora de lo que ya existe, maneras diferentes de hacer las cosas con respecto a lo tradicional, hacer uso de la creatividad, de la imaginación. Las categorías determinadas *a priori* con relación al constructo de

innovación pedagógica fueron: la toma de decisiones, entendida como la capacidad de proponer ideas y elegir con libertad (autonomía) las más oportunas para atender de manera asertiva las dificultades identificadas, además de, estrategias originales, referidas al diseño de acciones creativas (pensamiento creativo) y la colaboración, que generan el interés y el aprendizaje tanto de docentes como de alumnas/os, en distintos campos o áreas del saber.

En el capítulo de fundamentos teóricos se abordó lo referente al surgimiento, evolución y adaptación al ámbito educativo de los conceptos referentes a la administración y la gestión estratégica, así como la relación existente entre ambas nociones: la administración como la base que proporciona los principios necesarios para la gestión y la gestión como la acción primordial de la administración al procurar el logro de objetivos en un tiempo determinado (Gómez, 2016). Asimismo, la propuesta de Rivera (2009) acerca de un enfoque de gestión más congruente con la naturaleza compleja del escenario educativo, adaptado a las condiciones actuales y donde las/os agentes educativos dispongan de libertad para decidir y proponer alternativas de mejora educativa.

En esta investigación, se privilegió desde el inicio el trabajo en equipo como una condición necesaria en cada una de las etapas de la intervención, el análisis y la reflexión acerca de las necesidades o problemáticas identificadas en la fase de exploración y diagnóstico, así como la toma de decisiones para determinar (planeación y diseño) estrategias encaminadas a la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas. Cuando se cuestionó a las supervisoras acerca de ¿Qué habilidades hemos desarrollado? en referencia a todo el proceso implicado, se manifestó lo siguiente:

- Manejo de la computadora (aplicaciones nuevas), más crítica, análisis de la información, uso de TIC's, trabajo colaborativo (SLXIII).

- Saber escuchar, atención, apertura a las sugerencias, comunicación y negociación (SC0III).
- Compartir conocimientos, computación, diseñar manejo de grupo, capacidad de comunicación y negociación (SIVVIII).
- Actitudes positivas en el equipo de trabajo en el que estoy integrada, liderazgo compartido (SXCIII).

Aunque en las respuestas antes descritas de las supervisoras no se menciona en ningún momento la toma de decisiones, varias de ellas coinciden en que se desarrollaron las capacidades de comunicación, negociación y liderazgo compartido, en las cuales estuvo implícita la toma de decisiones en colectivo, de igual manera, el trabajo colaborativo estuvo asociado a todas las acciones. Cabe señalar, que la autonomía y toma de decisiones -en el caso de los niveles de educación básica y el ejercicio de las funciones de las distintas figuras educativas- están acotadas a un marco jurídico y normativo que regulariza su funcionamiento (Pérez, Vela y García, 2016).

Por lo cual, para emprender este proyecto que postulaba una participación más activa (alejada de la gestión meramente administrativa) de supervisoras y directoras, fue necesario adaptarnos a la realidad, a una autonomía limitada para no transgredir o violar lo establecido en la normatividad y forzar los resquicios de libertad cuando se implementaron los talleres con docentes. Aprovechar estos resquicios de libertad y autonomía significó desplegar una labor distinta a la tradicional propiciada por un trabajo en equipos con las supervisoras del sector 18, generando compromiso, colaboración, actitudes positivas, convivencia, creatividad en el diseño de materiales, discusión de ideas, acuerdos. El pensamiento crítico y de análisis estuvo ligado al pensamiento creativo, toda vez que en colectivo se imaginaron y diseñaron diversas estrategias para desarrollar las

actividades de manera más dinámica en los talleres, conferencias e intercambios de experiencias en grupos focales y plenarias.

También es necesario señalar que la innovación en este trabajo no está enfocada en lo referente a la cuestión de la modernización tecnológica. Si bien la tecnología fue útil, porque constituyó un medio para desarrollar distintas acciones y tareas, puesto que las supervisoras tuvieron la oportunidad de emplear algunas aplicaciones en las presentaciones para los talleres y lo mencionaron en sus respuestas.

Durante la entrevista en el grupo focal, se develaron ideas que dieron lugar a nuevos elementos o categorías que se pueden considerar emergentes - al desarrollar las habilidades de investigación docente para innovar las prácticas pedagógicas mediante las distintas estrategias y acciones contempladas en el plan de intervención- , las supervisoras consideraron que se propició lo siguiente:

- Seguir aprendiendo (SC0III).
- ...y entonces empieza uno a tener este crecimiento que estamos desarrollando (SC10IX).
- Yo sentí que crecimos (SC10IX).

Las respuestas en torno al crecimiento hacen alusión al desarrollo intelectual y aprendizaje profesional tanto en el equipo de supervisoras que participó en el diseño del taller de pensamiento matemático, como en el equipo de lenguaje y comunicación.

Las supervisoras también manifiestan que existen ciertas condiciones que limitan la oportunidad de participar en este tipo de actividades de formación profesional que entrañan la investigación docente y la innovación pedagógica, si bien ya se mencionó anteriormente, es oportuno enfatizarlo porque forma parte de la realidad del sistema

educativo y una vez que participaron en todo este proceso, la entrevista grupal propició la reflexión, la concientización y descubrimiento de por qué comúnmente no realizamos y participamos en este tipo de estrategias que suponen un rol más intelectual, algunas respuestas emitidas al respecto fueron:

- Siempre hay alguien que te subestima (SC1010).
- Porque no hay tiempo (SC1010).

Por lo tanto, algunas de estas condiciones percibidas por las supervisoras como obstáculos que impiden o inhiben un trabajo más innovador constituyen a la vez categorías emergentes: aprendizaje y desarrollo profesional, el factor tiempo, desconfianza del sistema en un rol más intelectual por parte de las /os gestoras/es educativos y docentes, tal vez, temor del sistema de formar docentes con un pensamiento más crítico por no convenir a los intereses políticos.

De allí, que esta percepción de limitaciones estructurales del sistema inhibitoras del desempeño de los distintos gestores/as – supervisoras, directivos- y docentes haya sido el factor clave para propiciar en este proceso la participación de todas y todos, es decir, supervisoras, directoras y docentes, con el propósito de enfrentarlas por igual al desarrollo de habilidades de investigación docente e innovación situadas o contextualizadas en las necesidades propias de la gestión y prácticas pedagógicas. En el siguiente apartado se analizan y discuten los resultados del proceso vivido por las directoras al desafiarlas en el desarrollo de estas habilidades en el proceso de rediseño e implementación de los talleres.

4.2. Rediseño e implementación de talleres: un proceso generador de habilidades de investigación docente e innovación pedagógica con directoras

La estrategia implicó dos oportunidades para las directoras: la primera, participar en el rediseño de los talleres de pensamiento matemático y lenguaje y comunicación, lo cual representó una alternativa de participación en un plano de relaciones horizontales entre directoras de diferentes zonas escolares del sector 18, ATP y supervisoras; la segunda, dirigir o guiar la implementación de alguno de los dos talleres con docentes, provocándose en ambas oportunidades el desafío de desarrollar o fortalecer las habilidades relacionadas con la investigación docente (indagación, reflexión, análisis, lectura, escritura de la vivencia, contrastación de enfoques teóricos, diálogo, comunicación entre pares) e innovación de la práctica (toma de decisiones, trabajo colaborativo y estrategias originales) mediante la interrelación, el intercambio de ideas, la ayuda entre pares y el redescubrimiento de las propias capacidades.

¿De qué manera se propiciaron las habilidades en cada una de estas oportunidades? ¿cómo se logró vincular la investigación docente con la innovación de las prácticas pedagógicas?

Antes de realizar la tercera fase del plan de acción, referente a la implementación de los talleres de pensamiento matemático, lenguaje y comunicación con el personal docente en cada zona escolar, se consideró importante desarrollarlos con directivos en cada una de las ocho zonas que conforman el sector 18 a manera de pilotaje para tomar en cuenta sus saberes y experiencias. En concordancia con esto, se consideró conveniente realizar enseguida el rediseño de los dos talleres con la participación de treinta y dos directoras (cuatro de cada zona) distribuidas en dos grupos (dieciséis directoras y cuatro

ATP en cada uno) a fin de rediseñar los dos talleres - PM y LO y C, uno en cada grupo-, en un lapso de tres sesiones de tres horas y media cada una.

La decisión anterior correspondió al reconocimiento de la relevancia de la función de las directoras y directores en las instituciones educativas. Asimismo, al estimar que una persona fortalece su desempeño en determinada función u oficio al ampliar sus conocimientos y robustecer las habilidades esenciales para desarrollarlo con eficacia, en cuyo caso, se trata de habilidades que son aprendidas y su desempeño es superior cuando se ejercitan de manera sistemática, aunado al despliegue de un liderazgo compartido promotor de las aspiraciones de progreso en equipo, capaz de organizar el propio tiempo y el de los demás, en tanto que un directivo no sólo dirige, también participa en la implementación de proyectos que se planean en conjunto (Madrigal, 2006; citada en Aburto y Bonales, 2011).

Por lo tanto, el propósito de involucrar a las directoras en el rediseño de los talleres representó el medio para afrontar y activar diversas habilidades de investigación docente e innovación pedagógica, al integrarlas y hacerlas partícipes en la construcción de esta estrategia. La retroalimentación al final de esta fase (rediseño de talleres con directivos) para conocer el resultado de su experiencia se realizó mediante una plenaria, en la que estuvieron presentes todas las participantes, teniendo como propósito el intercambio de opiniones, la reflexión y el diálogo.

Posterior al rediseño, se implementaron los talleres en cada zona con la participación de las directoras como guías o conductoras quienes organizadas en equipos dirigieron el desarrollo de éstos con las/os docentes (pensamiento matemático a docentes de 1°. y 2°. grado, lenguaje y comunicación a docentes de 3°. grado de preescolar), se

destinaron tres sesiones espaciadas en un mes, de cuatro horas cada una para cada grupo (esta organización se debió a que no era posible suspender clases tres días consecutivos porque la Secretaría de Educación no lo permite aún y cuando se trata de acciones de formación docente); en la última sesión de cada taller se diseñaron situaciones didácticas o proyectos en equipos de docentes, la planificación de las situaciones o proyectos a desarrollarse con alumnos/as se contemplaron para una semana laboral, en la cual también se incluyó la observación de la práctica pedagógica entre pares (quienes habían participado en el diseño de la planificación previamente), la directora y supervisora también estuvieron presentes.

De igual manera que las supervisoras en la fase de diseño de talleres, las directoras en el rediseño e implementación de éstos confrontaron la exigencia de desarrollar habilidades de investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas. Al finalizar este proceso, se solicitó a las directoras participantes un relato individual donde plasmaron la reflexión acerca del desarrollo y aprendizaje implicado en el proceso de rediseño de talleres y en su rol como conductoras/asesoras en la ejecución de éstos. La narrativa de cada directora resultó de enorme importancia, pues la lectura y análisis de cada relato permitió no sólo comprender e interpretar la experiencia de cada una, también encontrar relaciones y significados en lo comunicado por escrito.

Por consiguiente, del mismo modo en que se describieron los resultados del proceso desarrollado con supervisoras, se expone enseguida la discusión de significados desarrollados por las directoras. En los siguientes apartados se dilucida el proceso: sus aportaciones, cómo vivieron el reto de desarrollo de habilidades de investigación, los

aprendizajes adquiridos y lo que descubrieron permitiéndoles innovar su gestión pedagógica como directoras.

4.2.1. Desarrollo de habilidades de investigación docente a través del rediseño de talleres con directivos.

Como ya se comentó antes, al concluir el rediseño de los talleres se realizó una plenaria con las treinta y dos directoras, siete asesoras técnico-pedagógicas y ocho supervisoras participantes, teniendo como propósito generar la reflexión, el análisis y el diálogo acerca de la experiencia, sin embargo, debido a las condiciones de espacio, de tiempo (se atienden otros compromisos laborales en contra turno) y cantidad de personas; la exposición de opiniones por parte de las directoras participantes fue lacónica, pues aunque dejó entrever la importancia de la experiencia no se expresó con la magnanimidad esperada de acuerdo al trabajo observado en los dos grupos, tal vez, por no sentir confianza para expresarse delante de un grupo numeroso, no obstante, algunas directoras explicaron que el haber participado en la estrategia había sido una oportunidad muy productiva al propiciarse el trabajo colaborativo e intercambio de conocimientos, aunque también reconocieron que éste no fue fácil.

Cabe señalar que reunir a directoras de distintas zonas escolares no es una actividad habitual, por lo general, se reúne a las directoras en cada zona para consejo técnico o por temas de carácter administrativo, pero no con la finalidad de aportar conocimientos para la construcción o rediseño de una estrategia, lo cual exige un nivel de participación distinto y más complejo. Por tal motivo, sus opiniones con relación a este tipo de acciones de formación resultan de gran interés en este trabajo encaminado al

desarrollo de habilidades básicas de investigación e innovación de las prácticas pedagógicas, surgió entonces, la necesidad de recuperar algunos comentarios emitidos por las directoras durante la plenaria con respecto al proceso vivido durante el rediseño de los talleres, porque en este análisis de resultados tienen un significado:

- La reflexión de nuestra práctica como profesionales para el desempeño de los aprendizajes de los alumnos, pero reflexionando siempre nuestra práctica desde nuestra función ... y nos damos cuenta de lo que nos hace falta, esa parte de iniciativa, de profesionalismo para leer, para documentarnos y pues nosotros apoyar a los docentes (Plen /-Dir).
- Yo también me llevo la parte de mejorar el trabajo de los demás, porque a veces estamos tan acostumbrados a recibir, pero ahora estamos de la otra parte y rediseñar, tener esta oportunidad para hacer alguna contribución ... a lo mejor un agregado que nosotros tuvimos al taller no fue muchísimo, pero a lo mejor las tres o las cinco diapositivas que incluimos nos implicaron dos días de trabajo, de estar pensando, formular la pregunta que quieres decir... aquí entonces valorar también el esfuerzo...(Plen/-Dir).
- ...escuchar y compartir experiencias, también esto te enriquece y te hace crecer y tomar ideas y puedes saber que algunas problemáticas prevalecen en cada uno de los jardines (Plen/-Dir).
- La oportunidad de participar en este rediseño ...de apropiarte un poquito más del taller porque ya fuiste partícipe, contribuiste poquito a lo mejor no mucho, pero ya te interiorizaste ya formas parte (Plen/Dir).

Las opiniones antes emitidas por las directoras denotan el conocimiento acerca de su compromiso profesional para analizar y cuestionarse continuamente acerca de su desempeño, con el propósito de identificar las áreas de oportunidad y mejorar. La iniciativa hace referencia a la toma de decisiones, al empuje, al entusiasmo para actuar

de manera autosuficiente y prepararse continuamente. Un rol más dinámico de la función en constante actualización no debe realizarse de manera aislada, sino en una comunidad con personas que desempeñan la misma labor, se favorece el intercambio de experiencias, la exposición de problemas comunes, de dudas y búsqueda de información para su solución, por lo tanto, incide en un aprendizaje profesional. Esta estrategia tuvo esa finalidad.

Además de estas ideas expuestas en la plenaria, los relatos para las directoras significaron una enorme oportunidad para plasmar sus opiniones acerca de la vivencia que entrañó participar en el rediseño de los talleres, porque les permitió describir con libertad, seguridad y confianza su sentir, lo que no se atrevieron a exteriorizar en la plenaria. Los relatos configuraron ventanas abiertas que permitieron conocer el interior, el pensamiento de las directoras al reconstruir la vivencia del proceso en el que fueron partícipes, despertar la conciencia y el análisis de lo sucedido, es decir, se predispusieron a un proceso reflexivo (Suárez, 2010). Y en esta investigación representa la posibilidad de un mayor acercamiento al análisis e interpretación de los resultados de esta estrategia que forma parte del proyecto de intervención ¿cómo lo vivieron? ¿cuáles habilidades se desarrollaron? ¿qué aprendieron?

Con respecto a la indagación, las directoras la desarrollaron mediante la búsqueda de información, de contrastación de conceptos y el descubrimiento de nuevos saberes. Evidenciándolo por escrito en los siguientes segmentos:

- Participar en estas sesiones de rediseño de los talleres me ayudó de manera profesional, ya que en base a los nuevos conocimientos que adquirí, a la nueva

construcción y replanteamiento de acciones, saberes y conocimientos me generó más seguridad (Relat/Dir/Redis -Indag-1).

- Implicó un gran reto, pues mi intervención y participaciones tuvieron que ser fundamentadas ...la finalidad última es brindar herramientas a los docentes para que implementen estrategias de aprendizaje con bases teóricas que justifiquen el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos (Relat/Dir/Redis-Indag-2).
- Me implicó documentarme más y buscar lecturas de autores nuevos para mí, que hablaran de pensamiento matemático y esta actividad producto de que fui invitada a participar en el rediseño del taller, por lo cual sentí una gran responsabilidad (Relat/Dir/Redis-Indag-8).
- Agradezco infinitamente... la oportunidad brindada para participar en el rediseño, considero que se tomaron en cuenta nuestras aportaciones y necesidades, en particular que tenemos en nuestro contexto escolar (Relat/Dir/Redis-Indag-9).
- La teoría era la adecuada y no había mucho que modificarle, pero era necesario buscar estrategias o actividades que ayudaran a comprender más los conceptos matemáticos y buscar bibliografía que sirviera de apoyo a las docentes (Relat/Dir/Redis-Indag-10).

Estas ideas de algunas directoras manifiestan no sólo la necesidad de la indagación como búsqueda de información bibliográfica, sino también de trasladar o plasmar los conceptos teóricos en estrategias o actividades que puedan ser desarrolladas por las/os alumnos ya sea en pensamiento matemático o en lenguaje y comunicación. De acuerdo con Espinosa, Garritz, Labastida y Padilla (2010), una de las formas de indagación lo constituye el hecho de apropiarse de los conocimientos y adaptarlos a situaciones distintas. Realizar esta adecuación de los conocimientos involucra el pensamiento analítico, de allí que la indagación esté asociada a la reflexión constante.

¿Cómo se provocó la reflexión en las directoras durante este proceso de rediseño de los talleres?

- Considero que este tipo de talleres formativos son muy benéficos, ya que propician que los docentes desarrollen una conciencia crítica hacia su labor, de tal manera que se inicien en un proceso de mejora continua que realmente impacte favorablemente en los aprendizajes de los alumnos (Relat/Dir/Redis-Refl-2).
- Analizar las visitas y desempeño de las maestras relacionados con el tema, para identificar qué era lo que requerían y proponerlo en el rediseño y realmente impactara en la práctica, se invirtió mucho tiempo (Relat/Dir/Redis-Refl-4).

En el primer segmento de análisis antes descrito, una directora hace alusión a una conciencia crítica, con ello está señalando la necesidad de reflexión acerca de qué se hace y se sabe del quehacer educativo cotidiano, una reflexión que debe realizar no sólo el docente frente a grupo, sino también los directivos y supervisoras/es; esta reflexión surgió no sólo de la experiencia sino de un saber fundamentado generado mediante la necesidad de búsqueda de información con relación a pensamiento matemático y lenguaje y comunicación, asimismo, de las oportunidades que propiciaron el diálogo, la discusión de ideas, la manifestación de dudas, además del cuestionamiento acerca de las ideas arraigadas en las prácticas.

En el segundo segmento de relato, resulta interesante y significativo el hecho de que la directora analiza la importancia de identificar las necesidades en las prácticas pedagógicas de las docentes de su plantel y con base en ello, sugerir las adecuaciones o ajustes en el rediseño de los talleres de PM o LO y C con el propósito de que éstos respondan a las necesidades contextuales, manifiesta así su compromiso situado en las

prioridades de formación de su personal. De esta manera, se percibe desde distintos ángulos en los relatos la capacidad reflexiva de las directoras suscitada durante el rediseño:

- Valorar también el esfuerzo, porque a veces vamos con cierta apatía de decir bueno a ver qué nos enseñan ahora, pero no damos nada a cambio, entonces ahora al estar de este lado, te da otra visión de todo el trabajo que se lleva para construir el aprendizaje adecuado o el diseño- al menos este taller- (Relat/Dir/Redis-Refl-9).
- En un principio me parecía innecesaria la tarea de rediseñar el taller porque a mis ojos lo “veía muy bien ya”, sin embargo, al empezar a trabajar y al observar el resultado me percaté de la importancia de involucrarnos todas en el proceso, así que al final me pareció una tarea cansada, pero adecuada y necesaria (Relat/Dir/Redis-Refl-9).
- Se enriqueció la reflexión de nosotras sobre cómo podemos incidir directamente, no nada más en hacer una visita y decir esto está mal, bueno cómo te voy a apoyar yo para darte todas las herramientas, te voy a asesorar para encaminar y que realmente haya una mejora de los aprendizajes con los alumnos (Relat/Dir/Redis-Refl-7).

Se propició una dinámica distinta al introducir la intervención de las directoras en un trabajo de construcción y no como meras receptoras de contenidos en un taller. Cuando esto sucede causa controversia y el proceso no es fácil, pero logra poner en movimiento nuevos y viejos saberes, resultado de la lectura de diversos materiales.

- Una de las grandes responsabilidades que considero es la preparación en todos los aspectos, principalmente leer, leer y volver a leer (Relat/Dir/Redis-Lec-1).
- El participar en la organización del taller implicó algunas responsabilidades, principalmente preparación con lecturas relacionadas con la indagación de autores (Relat/Dir/Redis-Lec-2).

- Un reto en todos los aspectos...leer lecturas sugeridas del taller que en verdad no había considerado...pensaba en el impacto para las educadoras y nuestros alumnos y esto me motivó más (Relat/Dir/Redis-Lec-3).

La contribución de ideas para enriquecer el diseño de los talleres generó, como ya se explicó anteriormente, la búsqueda de información bibliográfica diversa aunada a la lectura, pero también el diálogo originado por la necesidad de comunicar las ideas.

- En el momento de asistir al rediseño del taller sentí que fue muy rápido ya que hubo muchas opiniones de otras directoras y había muchas ideas interesantes (Relat/Dir/Redis-Dial-1).
- Debo rescatar que a su vez me permitió tener una visión más amplia y considerar cosas que anteriormente no tomaba en cuenta (Relat/Dir-/Redis-Dial-2).
- Se generó un debate entre directoras y supervisoras, pero considero que fue productivo pues la finalidad última del taller es brindar herramientas a los docentes para que implementen estrategias de aprendizaje con bases teóricas (Relat/Dir/Redis-Dial-3).

Estas reflexiones evidencian resultados de cuestiones poco comunes para las directoras en el ejercicio de su función, al igual que en la de supervisión, insinúan elementos de cambio, es decir, elementos innovadores porque se rompe con las barreras limitativas del ejercicio de autoridad y se propicia el diálogo en la jerarquía educativa enfocado en un rol más pedagógico. Esto, de acuerdo con Morales (2000) citado en Cantón (2003), incide a su vez en la desformalización de estructuras jerárquicas orientada a lograr un mejor desarrollo profesional mediante el intercambio de ideas y saberes. Aún en medio de las dificultades referentes al tiempo “fue muy rápido” (Relat/Dir/Redis-Dial-1), porque sólo se establecieron tres sesiones para el rediseño debido al cúmulo de actividades

administrativas que atienden las directoras, fue viable suscitar formas innovadoras de desarrollar habilidades de investigación: la colaboración que comprometió al diálogo cuando comunicaron saberes e ideas, al análisis y reflexión en conjunto, lo cual condujo a la toma de decisiones como cuando determinaron las mejoras o ajustes necesarios en los contenidos de los talleres, lo que permitió la construcción de estrategias creativas y con ello un pensamiento analítico porque al identificar las necesidades en las prácticas pedagógicas se accedió a las propuestas de acción y solución.

4.2.2. La innovación pedagógica suscitada en el rediseño de talleres por las directoras.

El hecho de intercambiar ideas en un plano horizontal de relaciones entre supervisoras, directoras y asesoras técnico-pedagógicas con un fin común, dio lugar al debate de ideas en medio de un trabajo de carácter colaborativo que develó la innovación.

En algunos relatos se alude al sentido de este trabajo:

- Trabajar en equipo con jefe de sector, supervisoras y directivos fue muy gratificante, pues me dio amplitud y apertura para compartir información teórica y experiencias docentes, donde con su conocimiento me apoyaron para aclarar dudas (Relat/Dir/Redis-Colab-1).
- Valoro mucho la oportunidad que nos dieron de trabajar con directoras de otras zonas, la experiencia fue muy enriquecedora, ojalá tuviéramos la oportunidad de volver a trabajar de esa forma (Relat/Dir/Redis-Colab-2).
- Fue muy acertado integrarnos, nos hizo sentir parte de este proceso y fue una forma de cuidarlo y hacerlo lo mejor posible (Relat/Dir/Redis-Colab-3).
- El poder aportar un poco me ayudó a poder apropiarme del mismo y sentirme más comprometida al participar (Relat/Dir/Redis-Colab-4).

Al involucrar a directoras y no sólo supervisoras, en distintas acciones que incidieron en la colaboración enfocada en la tarea de compartir saberes e ideas en un ambiente de relaciones positivas entre gestoras educativas, entrañó un sentimiento de bienestar al sentirse incluidas/os y reconocidas/os. A juicio de Dewey, las comunidades donde se propicia el diálogo en libertad constituyen espacios de democratización, porque las voces (ideas, conocimientos y experiencias) son escuchadas y tomadas en cuenta, representa la aspiración de crear una “comunidad en constante evolución” (Dewey, 1927; citado en Greene, 2010, p. 26).

Pero ¿cómo armonizar entonces la diversidad de ideas, de saberes, de experiencias, cuando en la sociedad se ha transmitido y formado a las personas en una cultura de esfuerzos individuales? De allí, la necesidad de escuchar, interpretar y dar significado a las voces presentes en los relatos de las directoras con relación a los obstáculos que surgieron durante la estrategia de rediseño de los talleres y forman parte de una realidad que no es posible negar:

- Una de las cosas que observé en el taller de rediseño fue la difícil tarea de trabajar en colaboración, tuve algunas experiencias que me hicieron percatarme de que muchas personas tienen demasiado liderazgo y quieren hacer las cosas por sí mismas, sin incluir a las demás. Debo confesar que esto sucedió en mi equipo...Creo que esta experiencia no es negativa, es una experiencia que nos hace aprender y cambiar. Tal vez, yo debo ser más enérgica al momento de enfrentar a las personas y decir mi opinión de forma segura y tal vez otras personas deban dejar a un lado un poquito su exceso de liderazgo y egoísmo para poder trabajar realmente en colaboración (Relat/Dir/Redis-Colab-5).

Con base en este testimonio, es factible afirmar que el trabajo colaborativo en este espacio de rediseño de talleres no fue del todo excelso, en algunos equipos surgieron dificultades al momento de tomar en cuenta los distintos argumentos y miradas para llegar a los acuerdos en común, se observó que algunas directoras o ATP realizaron aportaciones personales en los contenidos de las presentaciones de los talleres sin tomar en cuenta el punto de vista de sus compañeras, en tanto, en otros equipos se percibió el diálogo e intercambio de ideas, mayor apertura y capacidad de escucha.

Una de las directoras fue transparente al momento de narrar lo sucedido en el equipo donde participó:

- Implicó un reto el tomar acuerdos, aportar ideas, organizarnos y poder hacer propuestas (Relat/Dir-Deci-1).
- Al momento de participar en el rediseño del taller el hecho de tener que tomar acuerdos y trabajar con otras personas y cada una tener su punto de vista realmente fue muy complicado, considero que pudo haber sido en grupos más pequeños o por zonas (Relat/Dir-Deci-2) .

La estrategia de rediseño de los talleres de pensamiento matemático, lenguaje y comunicación donde intervinieron directoras, ATP y supervisoras supuso un medio para incitar la innovación de las prácticas pedagógicas a través del desarrollo de habilidades de investigación docente. Se impulsó con ello el desarrollo del ser (actitudes, emociones y sentimientos), del saber (conocimientos) y el hacer (desarrollo de habilidades).

Como toda estrategia que involucra un cambio o una mejora se transitó por un camino distinto a lo habitual al favorecer un rol más comprometido, que condujo un proceso de indagación, de consulta bibliográfica para concretar o trasponer los conceptos teóricos en estrategias factibles de realizar con alumnas/os de preescolar en los campos de

pensamiento matemático y lenguaje y comunicación, de reflexión, de análisis, lectura, escritura de la experiencia, diálogo, colaboración y toma de decisiones para aportar sus ideas en el rediseño.

Al realizar un balance de esta estrategia de rediseño, podemos afirmar que estuvieron presentes elementos que figuran como la conquista de logros antes citados, empero, también dificultades y limitaciones tanto académicas o profesionales (desarrollo incipiente de las habilidades propias de la investigación docente al no impulsarse como un ejercicio sistemático desde la formación inicial), así como las que impone el propio sistema educativo (falta de espacios, de recursos, tiempo, autonomía restringida).

Posterior al rediseño, las supervisoras, ATP y directoras se organizaron a fin de prever lo necesario para la implementación de los talleres en cada zona escolar con las/os docentes, nuevamente se impulsaba el proceso que desafiaba el ejercicio de habilidades de investigación docente e innovación pedagógica.

4.2.3. Habilidades básicas de investigación desplegadas por las directoras al guiar la implementación de talleres con docentes.

En cada una de las zonas escolares del sector 18 las supervisoras y directoras emprendieron la preparación de lo necesario para la implementación de los talleres (pensamiento matemático y lenguaje y comunicación), determinaron quiénes dirigirían cada sesión de cada uno de los talleres; el entusiasmo, compromiso, además de creatividad, para disponer de recursos indispensables y desarrollar los contenidos, fueron notables en todos los materiales elaborados (cartas descriptivas de los contenidos, lecturas, carpetas, recursos didácticos, libretas, bienvenida). Las directoras asumieron esta responsabilidad con destacado interés, se reflejó en su preparación y en el tiempo otorgado

a ésta, tal vez, por tratarse de una iniciativa construida al interior del propio sector que responde a las necesidades situadas de formación identificadas en las prácticas pedagógicas, que además al intervenir ellas como mediadoras en la ejecución de los talleres precisaba de un rol más comprometido y no sólo como receptoras/es de contenidos.

Por lo general, los cursos-talleres que ofrece la Secretaría de Educación Pública a través de sus instancias de formación funcionan en cascada y el rol de quienes los imparten es sólo de transmisores/as, en tanto, las/os demás fungen como receptores de los contenidos y saberes. La encomienda de esta estrategia (implementación de talleres con docentes) asignada a las directoras como guías, tuvo el mismo propósito que las estrategias anteriores contempladas en el plan de intervención: propiciar la investigación docente para la innovación de las prácticas pedagógicas. Derivado de los resultados de esta estrategia es imprescindible preguntarnos ¿resultó viable desarrollar habilidades de la investigación con docentes? ¿de qué manera? ¿se generaron elementos para la innovación de las prácticas? ¿cómo lo apreciaron las directoras? ¿fue una estrategia más, algo usual o resultó innovador para ellas? ¿qué sintieron? ¿qué pensaron?

Los relatos de las directoras fueron de enorme valor y relevancia porque permiten descubrir su interior, su forma de pensar, de sentir y dar respuesta a los cuestionamientos antes planteados. Describir a través de los relatos lo vivido les permitió expresarse de manera relajada, de confesar con libertad y sinceridad sus ideas, saberes, emociones, asimismo, sus experiencias al formar parte de esta estrategia. De la misma manera que en los apartados anteriores, se analiza la forma en que se desplegó la investigación docente a

través de algunas habilidades básicas y la innovación de las prácticas pedagógicas al propiciarse la movilización de algunos componentes.

4.2.3.1. La indagación.

La indagación fue interpretada por las directoras como exploración de teoría producida por otros y la contrastación de algunos conceptos teóricos indagados con las propias creencias y saberes basados en la experiencia, aunados a los observados en las prácticas pedagógicas de las/os docentes. Algunas directoras develan situaciones significativas al respecto en sus relatos:

- Además de leer cada texto e investigar en otras bibliografías para tener mayores conocimientos y herramientas para impartir de una mejor manera la sesión, siendo un reto intelectual porque se tenían concepciones erróneas, fue necesario desaprender para aprender (Relat/Dir-Indag-11).
- Pude darme cuenta de que en mi práctica cuando fui docente realizaba acciones, pero carecían de fundamento teórico (Relat/Dir-Indag-12).
- La argumentación que hace Adriana González y Edith Weinstein que los niños hacen uso del número en la vida cotidiana dentro y fuera del jardín, hay una coincidencia con Irma Fuenlabrada en el uso de principios de conteo...el taller me ha generado esta información y de manera personal al emitir mi opinión en mi círculo social pude darla con fundamento, es decir con conocimiento de causa. Y me pude dar cuenta que sus comentarios van en relación con lo que creen que es, careciendo de fundamento teórico, esto me implica documentarme aún más (Relat/Dir-Indag-1).

La indagación les permitió poner en tela de juicio los conceptos que se tenían con respecto a algunas cuestiones de pensamiento matemático, así como de lenguaje y comunicación, se dieron cuenta de las lagunas en los propios conocimientos, de las ideas

erróneas y accedieron con ello a la reflexión, no sólo acerca del presente como directoras/es, sino cuando se desempeñaron como educadoras frente a grupo.

Aunado a esto, se percibe la satisfacción del saber adquirido cuando una de las directoras narra que en su círculo social (un grupo externo de docentes) pudo emitir sus ideas u opiniones con fundamento resultado de su aprendizaje en estos talleres.

- El prepararme, documentarme representó un reto intelectual, el cual agradezco, ya que en nuestra función de directivo siempre tenemos que estar actualizándonos, buscando información para sustentar durante el acompañamiento a las docentes (Relat/Dir-Indag-3).
- Un reto intelectual de conocer a fondo los términos y saber aplicarlos en el aula para que las educadoras si llegasen a tener dudas yo estar segura de lo que les estoy diciendo (Relat/Indag-Dir-7).
- Estas experiencias de trabajo representan un reto profesional porque me invitan a seguir investigando, comparando, leyendo, etc., y sin duda alguna estoy dispuesta a seguir participando en este tipo de propuestas formativas (Relat/Indag-Dir-10).

En sus relatos las directoras coinciden al referirse a la oportunidad de participar en el rediseño de talleres como un reto intelectual que movilizó distintas capacidades y habilidades, valoran el aprendizaje concertado, además de mostrar interés por participar en este tipo de actividades. La exigencia que representó ser guías o conductoras en los talleres creó la necesidad de construir los saberes, no sólo transmitirlos.

- El esfuerzo por investigar, aprender y trasladar los conceptos a propuestas de actividades para aplicar en el aula (Relat/Indag-Dir-6).
- Me di cuenta cuán importante es realizar este tipo de actividades con las docentes porque se logra reactivar conocimientos que se tienen pero no se aplican o se aplican sin tener conciencia, me sentí recompensada conforme avanzaba y

observaba el interés de las educadoras por conocer formas de llevar a la práctica actividades de conciencia fonológica y cómo llevar al niño de manera lúdica a la producción de textos, aquí me di cuenta que el esfuerzo por investigar, aprender y trasladar los conceptos a propuestas de actividades en el aula y el ejemplificarlos en el taller estaba dando resultados (Relat/Indag-Dir-2).

- Ser parte de este taller me ayudó a mejorar y construir mis conocimientos sobre temas de pensamiento matemático en preescolar ...conocí distintas formas de trabajar con el PM y estructurar los conocimientos previos que yo poseía (Relat/Indag-Dir-8).

Un logro importante manifestado por las directoras resultado de la indagación ha sido el hecho de plasmar los conocimientos adquiridos con relación a cada uno de los campos de formación académica (pensamiento matemático y lenguaje y comunicación) en propuestas de actividades de aprendizaje, algunas incluso de tipo lúdico, para ser desarrolladas con alumnas/os. Las directoras han expresado la sensación de bienestar o retribución al observar el interés de las educadoras durante los talleres, este hecho admite la afirmación de que son escasos los espacios para generar este trabajo intelectual que consiente la reflexión y el análisis. Al producirse estas habilidades básicas de investigación, es necesario examinar cómo sucedió este proceso experimentado por las directoras.

4.2.3.2. La reflexión.

En el desempeño de las distintas funciones educativas (de supervisión, dirección y docencia) la reflexión constituye una necesidad como forma de análisis crítico con respecto a su práctica para la mejora continua del quehacer profesional, no obstante, dista de ser un ejercicio sistemático de introspección. Por tal motivo, es menester incitar la

reflexión y el análisis crítico, en este trabajo de investigación docente se propiciaron los espacios con este fin. De allí, que la estrategia de implementación de talleres y el diálogo en distintos momentos de la intervención haya provocado la reflexión y el análisis crítico a partir de la indagación que originó la contrastación de nociones.

Las directoras revelan ciertas ideas en los relatos que aluden al ejercicio de reflexión:

- Mi experiencia como conductora en el taller fue muy satisfactoria ya que fue necesario leer más, analizar, reflexionar, criticar y construir mis conocimientos, con esto los aprendizajes se volvieron más significativos (Relat/Dir-Refl-13).
- Mi experiencia como expositora fue de gran aprendizaje...traté de crear las condiciones que propiciaran el intercambio y la reflexión (Relat/Dir-Refl-14).
- ...pero haciendo una autoevaluación crítica puedo destacar que la preparación que tuve para conducir el taller fue amplia (más que en otras ocasiones) (Relat/Dir-Refl-15).
- Fue una responsabilidad dar el contenido y apoyar a las docentes a llegar a reflexiones de modificar en la práctica, que lograran dar ese paso de decir si el abecedario pegado en la pared estaba correcto, si estar dictando palabras era correcto o no y más cosas que analizamos y con fundamento respondimos (Relat/Dir-Refl-2).

Este dispositivo de implementación de talleres despertó en las directoras las capacidades de análisis, reflexión, crítica, autoevaluación y construcción de nuevos saberes. Han descubierto el valor de defender sus ideas con argumentos y su labor como orientadoras, reconocen que profundizaron en la preparación al sentirse responsables de guiar el aprendizaje de las/os docentes.

- El taller en mi opinión fue muy dinámico, productivo, aterrizado al trabajo en el aula, útil y de mover aquel contenido que tenemos guardado,

desempolvarnos y poder recapacitar en lo que no se está haciendo bien (Relat/Dir-Refl-1).

- Estos talleres brindaron a las docentes ideas para organizar una actividad didáctica usando diversas metodologías de enseñanza, preparar material, imaginar formas creativas de participación de los alumnos, estrategias para estimular la curiosidad y analizar el resultado con base en lo que ellos y el docente hicieron (Relat/Dir-Refl-10).
- Admito que tuve que leer las lecturas unas cuantas veces más y hacerme preguntas reflexivas a mí misma, imaginando que sería lo que preguntarían las educadoras (Relat/Dir-Refl-11).
- Este tipo de talleres formativos son muy benéficos, ya que propician que los docentes desarrollen una conciencia crítica hacia su labor (Relat/Dir-Refl-12).

Al analizar estos segmentos de los relatos de las directoras manifiestan no sólo sus ideas con respecto a la conciencia crítica al recapacitar sobre la práctica pedagógica, sino además elementos como la curiosidad e imaginación, con esto hacen posible el vínculo con la innovación. De acuerdo con Campirán y Ruiz (2016), el pensamiento creativo está presente cuando el/la docente imagina soluciones; en este caso, una de las directoras menciona que se planteó preguntas reflexivas a sí misma al imaginar las preguntas que las docentes podrían concebir durante el taller, al hacer uso de este pensamiento reflexivo que modeló su actuar hizo uso del pensamiento creativo asociado a la innovación. Crear implica innovar. Lo importante de este pensamiento es ejercitarlo de manera sistemática y hacerlo consciente para que se convierta en un proceso permanente. Los relatos consienten cierto tiempo para retratar los pensamientos y materializarlos a través de la escritura, admiten una interpretación más precisa. Las directoras develan cómo se propició la reflexión:

- De manera colegiada se propiciaron oportunidades donde las docentes recapitaron sobre su quehacer educativo (Relat/Dir-Refl-16).
- Funcionó porque nunca se tuvo la intencionalidad de criticar, o verlo como una manera rígida y autoritaria, sino de que reflexionaran sobre de dónde debían partir o dónde podría estar el posible fallo de su práctica (Relat/Dir-Refl-17).

La reflexión ha de constituirse en un ejercicio sistemático que permita a todas/os los implicados en la tarea educativa cuestionar sus prácticas, recrearlas, interpretarlas y contrastarlas a la luz de la teoría para mejorarlas, ya que la experiencia por sí misma no es suficiente. Este ejercicio supone a su vez lectura y escritura. Lo cual, de realizarse sistemáticamente permitiría a las/os gestoras/es educativos y docentes “descubrir sentidos pedagógicos parcialmente ocultos e ignorados” Suárez (2010, p. 88).

4.2.3.3. Lectura y escritura.

Usualmente se alude a la lectura como una herramienta que influye poderosamente en el aprendizaje. Cuando se lee y se reflexiona acerca de lo escrito los pensamientos se movilizan, acomodándose los nuevos conocimientos a los previos sobre el tema o situación del cual se trate. Desde esta perspectiva, la lectura se transforma en un instrumento que permite pensar y aprender. En la práctica docente la lectura constituye un medio para adquirir e interpretar conocimientos, vivencias e información en diversos portadores (Partido, 1994). No obstante, no resulta una novedad afirmar que la lectura no constituye un hábito, ni un placer, por la forma en que se ha enseñado a leer se ha alejado de la lectura a tantas generaciones en lugar de acercarlos (Lerner, 2004). En los siguientes segmentos las directoras confiesan de manera reiterada la necesidad de la lectura para disponer de más conocimientos y argumentos:

- Mi participación en la acción de formación me implicó dedicación y empeño en la lectura profunda del tema (Relat/Dir-Lec y Esc-1).
- El mayor desafío dentro de este taller fue el reto intelectual que se presentó al tener que prepararme y leer más allá de lo que implicaba la presentación, ya que había conceptos o actividades que no estaba segura o me surgían dudas lo que implicaba recurrir a otros medios de información como libros, internet, lecturas, contrastar ideas para poder confirmar lo que quería (Relat/Dir-Lec y Esc-2).
- Sí representó un reto intelectual porque leer un poco más y estar preparada para poder contestar las dudas de las docentes, el poder dominar el tema y las actividades que se desarrollarían (Relat/Dir-Lec y Esc-3).
- El reto que representó para mí fue prepararme en el tema, leer más, repasar y buscar lo que se impartiría para tener una idea más clara (Relat/Dir-Lec y Esc-4).

Es importante que la lectura tenga un sentido social para el/la lector/a: “leer para resolver un problema... leer para informarse sobre un tema de interés...para buscar informaciones específicas que se necesitan por algún motivo” (Lerner, 2004, p. 127).

- Representó un reto intelectual porque me quitó de la comodidad de estar leyendo sólo lo que me facilita la Secretaría de Educación, las lecturas complementarias me abrieron más el panorama y me despertaron el interés de conocer sobre los autores de dichas lecturas (Relat/Dir-Lec y Esc-6).
- Un gran reto intelectual como lo era el autoestudio y la comprensión, sobre todo en lenguaje ya que es un área donde hay muchas perspectivas de diversos autores e investigaciones, que en ocasiones se contradicen (Relat/Dir-Lec y Esc-7).
- Este taller implicó un reto porque hubo que invertir tiempo extra para leer, rescatar los conceptos (Relat/Dir-Lec y Esc-8).
- Implicó leer, preparación y tiempo (Relat/Dir-Lec y Esc-9).

La lectura en esta estrategia se suscitó a partir de la necesidad e interés para ampliar las nociones o conceptos relacionados con los contenidos de los talleres de pensamiento matemático, lenguaje y comunicación, la búsqueda de información no se limitó a la bibliografía o acervo que pone a disposición de las/os docentes la SEP, contribuyendo a la exploración de un bagaje más extenso de autores y enfoques teóricos relacionados con los campos de formación antes descritos. Las lecturas se compartieron también en colectivo, estimulando con ello el intercambio de ideas y los aprendizajes adquiridos. Las directoras subrayan que los talleres implicaron lectura, preparación y tiempo, estas reflexiones resultan un tanto insinuantes, en el sentido de que implicaron un esfuerzo fuera de lo común ¿será acaso porque en la gestión de la función de dirección, al igual que en la de supervisión, se cae en el hábito de un desempeño más administrativo que pedagógico? ¿este carácter más administrativo aleja a la función de supervisión y dirección escolar de lo realmente esencial como lo es el acompañamiento pedagógico? ¿se descuidan las acciones de desarrollo profesional asociadas al fortalecimiento continuo como la indagación, el cuestionamiento de la propia práctica, la reflexión, la lectura, el diálogo?

Entre las habilidades de comunicación fundamentales para la investigación se encuentra la escritura, escribir es un proceso que permite plasmar las ideas, pensamientos y recuerdos sobre experiencias pedagógicas que pueden ser reinterpretadas al momento de leerlas (Suárez, 2010).

- Sé que cosas mejorar y cambiar porque este escrito me ayuda a ser más analítica (Relat/Dir-Reflex-Lec-Esc-5).

Solamente una directora manifestó en su relato el valor que encontró en la elaboración de éste al permitirle el análisis y reflexión. Los relatos pedagógicos acerca de la propia práctica no figuran en la cotidianidad de esta función. Por lo general, cuando se escribe es para llenar formatos de tipo administrativo. Los “datos, informes y documentos necesarios para el gobierno, administración y gestión de los sistemas escolares, casi nunca ofrecen materiales cualitativamente adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos” (Suárez, 2010, p.86). Incluso en los espacios de consejos técnicos escolares cuando hay la oportunidad de reflexionar en colectivo se limitan a responder los indicadores o cuestionamientos señalados en la guía.

La lectura y escritura como procesos sistemáticos de reflexión acerca de las prácticas han de ser aún más útiles si se llevan de lo individual a lo colectivo para incidir en formas más constructivas de las experiencias al exponerlas (leyéndolas, interpretándolas y resignificándolas). Los relatos tornan a quienes los escriben en narradores/as de sus experiencias pedagógicas al conseguir con ello dar sentido a su función, además de mejorarla continuamente al reconstruir sus trayectorias profesionales y darle valor a lo que hicieron (Suárez, 2010).

Esto fue lo que se percibió en los relatos solicitados a las directoras, la libertad de expresar por escrito sus pensamientos acerca del proceso implicado en la experiencia de participar en el rediseño de talleres y como mediadoras en la implementación de éstos con docentes, permitiéndoles al narrar valorar sus logros y descubrir el sentido de lo vivido. En tanto, el diálogo posibilita a su vez el intercambio verbal de lo vivido.

4.2.3.4. Diálogo.

La palabra diálogo es por lo general muy empleada, pero en realidad escasamente llevada a la práctica, porque no se trata de una simple permuta de ideas, supone asumir las discrepancias en las formas de pensar con relación a un tema en común, de manera respetuosa expresar los motivos de disenso, de desconocimiento, lograr entenderse para llegar a acuerdos (Fierro, Fortoul y Rosas, 2010). Para las/os directoras/es en este proyecto, el diálogo fue importante porque planteó la oportunidad de exponer sus experiencias; conjuntamente a la indagación, la lectura y la escritura, les fue de utilidad para darse cuenta de su relevancia al sustentar o argumentar sus ideas, opiniones y sugerencias en el momento de compartirlas entre pares o en equipos en contraposición con ideas asentadas en creencias o intuiciones. También pudieron percatarse de la dificultad con algunas directoras para escuchar-se, porque el diálogo comporta escucha para que haya una verdadera comunicación. En palabras de las propias directoras:

- Ha sido una experiencia muy valiosa ser parte de esta estrategia de formación profesional para docentes, vivirlos al lado de mis educadoras sentarme con ellas en este taller, escucharlas, conversar, analizar, proponer, leer, la verdad que no tiene precio porque son pocos los momentos que son destinados para esta formación, que las docentes sientan nuestra compañía y compromiso motivando a mejorar nuestra práctica (Relat/Dir-Dial-1).
- El considerar la finalidad de orientar a los docentes acerca de un proceso formativo y de fomento de habilidades para la mejora de sus prácticas docentes, considero que apoya a que ellas brinden la atención a las características de la población escolar que atienden e implica la observación, el intercambio de experiencias y el diálogo, en busca de mejores posibilidades de trabajo con sus alumnos, estas oportunidades se dieron en estos talleres (Relat/Dir-Dial-2).

El diálogo supone saber escuchar, es oír a otra persona empleando todos los sentidos para lograr establecer una verdadera comunicación (González, 1987; citado en Moreno, 2015). Saber escuchar involucra la voluntad de comprender a la otra persona. No se trata de algo trivial, nos hemos vuelto cada vez más ajenas/os a saber escuchar, de allí la necesidad de propiciar espacios con el propósito de compartir ideas, pensamientos y saberes mediante el ejercicio intencionado de escuchar al otro/a, sin interrupciones y con todos los sentidos, una escucha generosa y comprometida con las/os demás.

- Me sentí segura y me agradó el contacto con las docentes de otros planteles y poder establecer un lazo de comunicación (Relat/Dir-Dial-4).
- Algunos retos que se me presentaron fueron los siguientes: generar un ambiente tranquilo de confianza, el saber escuchar, establecer una comunicación asertiva (Relat/Dir-Dial-5).

En estos segmentos de relatos se percibe la relevancia que tuvo para las directoras responsables de conducir los talleres el saber escuchar y favorecer un ambiente propicio para la comunicación con apertura, y a la vez, con respeto. El diálogo es el elemento mediador e integrador que da plenitud a la indagación, la reflexión, la lectura y la escritura, permitiendo disponerlos como un todo para ser enriquecidos en colectivo. Resultó imprescindible instar al ejercicio sistemático de este conjunto de habilidades a través de estrategias innovadoras.

4.2.4. Categorías de innovación en el desarrollo de habilidades de investigación durante la implementación de talleres con directoras.

Algunos elementos propios de la innovación intervinieron al facilitar el despliegue de las habilidades de investigación: toma de decisiones, trabajo colaborativo, estrategias

originales, pensamiento analítico y creativo. La toma de decisiones hace referencia a un proceso deliberado con relación a la solución de un problema, se plantean distintas posibilidades razonadas dirigidas a un acuerdo favorable con respecto al arreglo de una situación o problema, intervienen a su vez la creatividad y el entusiasmo, aunque existen probabilidades de éxito o fracaso (Gallagher y Watson, 2009; citados en Barzaga, Vélez, Nevárez y Arroyo, 2019). Estos autores afirman que, aunque en la toma de decisiones participan todos los integrantes de un colectivo es esencialmente una tarea de directivos. Esta noción ha permeado por mucho tiempo, con lo cual aquí se discrepa un tanto, ya que actualmente las decisiones, en particular cuando de innovar se trata, son tomadas de común acuerdo en el colectivo y la responsabilidad en los resultados es compartida. Es interesante percibir en la narración de experiencias de directivos estas condiciones que forman parte de la innovación.

- Trabajar o coordinarme con compañeros no fue fácil pero tampoco imposible, pero al respirar y terminar se siente que vamos avanzando y que se logró el objetivo del taller (Relat/Dir-Decis-2).
- Participar en esta acción de formación me implicó un desarrollo de carácter profesional al sentir ese compromiso de seguir aprendiendo e innovando para mejorar como instituciones educativas, trabajar en equipo de la mano de nuestros docentes, acompañándolos para que su experiencia al vivirlo sea aplicada en las aulas y brindar a nuestros alumnos aprendizajes significativos que les permitan desarrollarse de manera integral en su vida diaria (Relat/Dir-Decis-3).
- Como equipo de directivos a nivel zona siento que fortalecimos fuertes lazos laborales en los que compartimos metas en común. Durante el proceso de organización nos apoyamos, se trabajó de manera colegiada y con una responsabilidad compartida (Relat/Dir-Decis-7).

El carácter innovador en este tipo de decisiones está presente en los elementos que las directoras percibieron como significativos durante el desarrollo de acciones en las que intervinieron capacidades como: compromiso, trabajo en equipo, compartir metas comunes, responsabilidad compartida, fortalecimiento de lazos laborales, formación profesional, todas estas condiciones insinúan un aprendizaje y un desarrollo docente eficaz fruto de la colaboración. Hoy día, el desarrollo profesional docente basado en un enfoque más actual es aquel que se realiza mediante un aprendizaje colaborativo, su potencial radica en la forma en que las/os docentes estudian, comunican, intercambian experiencias e indagan acerca de sus prácticas pedagógicas, las cuestionan e interpretan juntas/os para mejorarlas (Vaillant, 2016).

En este proyecto ¿Cómo percibieron las directoras la colaboración?¿de qué manera se promovió el aprendizaje colaborativo?

- Nos enriquecemos mutuamente con las diferentes opiniones, ideas, vivencias y estrategias (Relat/Dir-Decis-Colab-4).
- Me siento muy emocionada y entusiasmada. Ya que fue muy enriquecedor para las educadoras y para mí, que nos está llevando gradualmente a transformar nuestra práctica docente y me gustaría compartir esto con otras educadoras (Relat/Dir-Decis-Colab-5).
- En todo momento se trabajó en colaboración con las directoras de la zona y siempre contamos con el apoyo de la supervisora, quien nos motivaba, nos daba estrategias y nos compartía información (Relat/Dir-Decis-Colab-6).
- Diversas acciones como: programas, estrategias, proyectos, observación en aula, entre otros, de manera colegiada, propiciaron oportunidades donde los docentes recapacitaron sobre su quehacer educativo, compartieron sus vivencias y retroalimentaron las mismas para dar un mejor enfoque pedagógico a ello.

La colaboración propició no sólo el aprendizaje entre supervisoras, directoras y docentes durante la preparación e implementación de los talleres, a la vez, se experimentaron emociones y sentimientos asociados al esfuerzo en conjunto. Tal y como afirma Calvo (2014, p.127): “la capacidad colectiva genera comunidad emocional y experticia técnica, que no se logra trabajando aisladamente”. El sentimiento de colectividad plasmado en diversas acciones incidió al mismo tiempo en el reconocimiento de la transformación de las prácticas pedagógicas. Algunas directoras lo describen en sus relatos:

- Me di cuenta de que una buena organización desde jefa de sector, supervisoras, directivos y demás personal implicado en este proyecto incidió en un excelente taller que está dejando frutos y transformaciones en la práctica docente (Relat/Dir-Decis-Colab-12).
- El establecer estos espacios de construcción de conocimientos entre docentes resultó de gran apoyo y además una excelente alternativa para salir de tu zona de confort ya que te da las pautas necesarias para innovar (Relat/Dir-Decis-Colab-13).
- Me siento satisfecha de haber estado al frente y con la responsabilidad compartida con 2 directoras más como compañeras en este viaje de transformación de prácticas educativas, con bases fundamentadas para poder provocar un cambio de creencias y formas de trabajar con los niños el lenguaje oral y escrito, quitando ideas obsoletas y tradicionales que aún se ven en las aulas (Relat/Dir-Decis-Colab-14).

Las directoras ponderaron estos espacios de colaboración como un suceso significativo de involucramiento de todas las personas (sin distinción de la función) en un plano de relaciones horizontales, con el único propósito de aportar conocimientos y experiencias, además de aprender, creándose una sinergia de esfuerzos. En este mismo

plano, las directoras visibilizaron la innovación mediante un análisis minucioso y consciente facilitado por la escritura de lo vivido:

- El hecho de participar activamente en esta estrategia de formación profesional para docentes me permite como directivo dar respuesta a esa necesidad que persiste de mejorar la calidad de la educación a partir de la innovación en las prácticas educativas, brindando sugerencias metodológicas y estrategias acordes a las necesidades y características de los alumnos (Relat/Dir-Estrat-Pens-5).
- Fue una experiencia muy enriquecedora ya que a través de estos talleres conocí distintas formas de trabajar con el pensamiento matemático... lo cual llevé a la práctica con mis educadoras, notando una respuesta muy satisfactoria en sus prácticas y actitudes muy innovadoras y positivas (Relat/Dir-Estrat-Pens-3).
- Después de haber participado en la conducción del taller me di cuenta de la importancia que conlleva este tipo de estrategias y tiempo de compartir para la mejora continua, lo cual representó un reto profesional, personal e intelectual, pero sobre todo el desarrollo e intercambio de estrategias con el colectivo docente de los planteles de la zona escolar que contribuyen a mejorar los aprendizajes de los alumnos (Relat/Dir-Estrat-Pens-2).
- Estos talleres brindaron a las docentes ideas para organizar una actividad didáctica usando diversas metodologías de enseñanza, preparar material, imaginar formas creativas de participación de los alumnos, estrategias para estimular la curiosidad y analizar el resultado con base en lo que ellos y el docente hicieron (Relat/Dir-Estrat-Pens-4).

En estos segmentos de relatos de las directoras se advierte el impulso de un pensamiento analítico que les permitió reconstruir la experiencia y descubrir no sólo el desafío o reto intelectual implícito, también las capacidades y posibilidades desarrolladas durante todo el proceso de implementación de los talleres. Aunado a esto, el hecho de

explorar diversas estrategias permitió despertar la imaginación para diseñar acciones creativas que estimularon el interés y la curiosidad de niñas/os de preescolar. Subyace el anhelo de transformar gradualmente las prácticas pedagógicas, de despertar conciencias para abandonar las prácticas tradicionales en algunos aprendizajes que resultan fundamentales para la vida como los relacionados con pensamiento matemático y lenguaje, así lo revelan en algunas narraciones:

- Es un taller muy atractivo, sencillo de entender y aplicar, a la vez muy interesante porque nos da la pauta de buscar diferentes estrategias para mejorar la labor docente y a su vez aumentar los aprendizajes de los alumnos que es lo primordial para cada colectivo (Relat/Dir-Estrat-Pens-7).
- Nos está llevando poco a poco y gradualmente a transformar nuestra práctica docente (Relat/Dir-Estrat-Pens-8).
- Esta participación me deja una gran experiencia ... observar cómo ha favorecido a mis compañeras estos temas ya que dentro de las visitas áulicas o al revisar su planificación observo un gran avance en cuanto al campo de formación lenguaje y comunicación. Me es muy grato que se concientizó a las docentes, comprendieron lo importante que es para los alumnos la funcionalidad de los portadores de textos e ir dejando atrás esas prácticas tradicionales y obsoletas como las planas (Relat/Dir-Estrat-Pens-9).

La ejecución de estas acciones requirió de cierta autonomía, sin embargo, por tratarse de una iniciativa voluntaria de un sector y no de tipo institucional, fue indispensable forzar un tanto la normatividad y crear espacios alternados, principalmente para la implementación de los talleres en un horario laboral accesible con el propósito de que la acción de formación constituyera una oportunidad equitativa para todo el personal.

Esto debido a diversas situaciones personales de las/os docentes, pues no todas/os tendrían las mismas posibilidades de asistir a los talleres fuera de horario.

Fue necesario forzar las rendijas de libertad de una autonomía acotada por el propio sistema educativo y se determinó realizar cada taller en tres días espaciados (un día por semana). En ninguno de los relatos las directoras hacen alusión de manera específica o directa respecto a la autonomía, si bien estuvo presente al hacer posible estas acciones, siempre está delimitada por la normatividad y al ejercicio burocrático de la función, pues la gestión administrativa predomina sobre la gestión pedagógica. Surgieron en cambio, algunas expresiones de las directoras participantes con respecto al tiempo, de igual forma emergió de lo sentido y descrito por las directoras en los relatos lo referente a la oportunidad que representó para el aprendizaje y desarrollo profesional, así como, el fortalecimiento de su liderazgo, considerándolas por lo tanto categorías emergentes.

4.2.5. De elementos sensibles a categorías emergentes.

El tiempo es un factor clave al momento de implementar acciones como la investigación docente y la innovación de las prácticas pedagógicas. “El tiempo es tirano” (Sverdlick, 2010, p. 38). Se coincide con Sverdlick (2010) cuando plantea algunos problemas con relación al tiempo, en nuestro caso resultan incuestionables la insuficiencia de tiempo para que las/os docentes realicen actividades fuera del aula y el horario laboral, el tiempo del cual no disponen los colectivos escolares para organizar actividades distintas a lo establecido en el currículo y en la jornada cotidiana como las relacionadas con comunidades de aprendizaje orientadas a la investigación docente, este ejercicio como forma de reflexión colectiva y sistemática acerca de la práctica pedagógica encauzada a

la innovación y mejora no es usual. Respecto al tiempo las directoras expresaron por escrito su sentir:

- Mi participación en la acción de formación me implicó dedicación, empeño en la lectura profunda del tema, organización con mis compañeras y tiempo. El tiempo fue complicado porque teníamos mucho trabajo y la agenda llena de actividades de todas las participantes del equipo (Relat/Dir-Tiempo-1).
- Implicó leer, preparación y tiempo (Relat/Dir-Tiempo-2).
- Bombardearon muchos pensamientos a mi mente y ganas de retractarme ya que implicaba tiempo para leer y profundizar en temas que me hace falta conocer, tengo 2 hijos pequeños y pensé en ellos, pero ya no podía ni quería decir que no. Además, yo sabía que podía, aun y cuando implicara mucho trabajo extra, pero podía hacerlo (Relat/Dir-Tiempo-3).
- Este taller implicó un reto porque hubo que invertir tiempo extra para leer, rescatar los conceptos (Relat/Dir-Tiempo-4).

En varios relatos se subrayó el tiempo como un factor que interviene de manera importante, pues la burocracia del sistema consume una parte importante del tiempo laboral de los directivos en la gestión administrativa; en algunos relatos aluden de manera reiterada al tiempo extra requerido para leer y ampliar los conocimientos o conceptos involucrados en los contenidos a desarrollarse en los talleres, deja entrever entonces, que esta actividad de suma preponderancia en el ejercicio de un directivo no es común, es posible afirmar que “la gestión pedagógica se pierde de vista” (Weiss, 2000; citado en Pérez, Vela y García, 2016, p.152). Cuando en realidad, lo pedagógico debería ocupar el centro de la gestión escolar para tomar decisiones relevantes encaminadas a la innovación permanente. Si bien, las directoras insistieron en el tiempo como un elemento de

exigencia en este proceso, también reconocieron el desarrollo y aprendizaje profesional implicado.

- Implicó desarrollarme en lo profesional porque me ayudó a tener más conocimientos sobre estrategias para trabajar en el aula y poder acompañar a las maestras en el aprendizaje de los alumnos, me capacitó para poder dar orientaciones a las educadoras con un sustento teórico, no sólo consejos con base a mi práctica, sino con un respaldo bibliográfico (Relat/Dir-Dial-Apr/Prof-4).
- Implicó un desarrollo profesional en nuestra función como líderes porque en primer lugar debíamos estar abiertas al cambio, a la reflexión, etc., para poder proyectarlo, ya que como lo dice Albert Einstein si continuas haciendo las cosas como siempre las has hecho obtendrás los mismos resultados. Por eso si queremos lograr el desarrollo personal tenemos que abandonar nuestra zona de confort y seguir evolucionando (Relat/Dir-Dial-Apr/Prof-5).
- Implicó un reto y un desarrollo profesional al vivir primeramente el taller, para además de conocimientos lograr transmitir la experiencia enriquecedora de implementar nuevas estrategias de intervención docente (Relat/Dir-Dial-Apr/Prof-6).
- El haber participado favoreció mi desarrollo profesional ya que obtuve muchos y nuevos aprendizajes, despejé dudas sobre el proceso de lecto-escritura en los infantes (Relat/Dir-Dial-Apr/Prof-9).

De acuerdo con Vaillant y Cardozo (2016) en distintas investigaciones y aportaciones existe concordancia con respecto a la idea de que las/os docentes eficaces y su desarrollo profesional constituyen elementos esenciales para incidir en la calidad educativa. Sin embargo, los programas de desarrollo profesional se caracterizan por distintos inconvenientes que persisten desde años atrás y limitan los resultados. Dichos inconvenientes tienen relación con la omisión de aportaciones de docentes, un rol de

participantes pasivos que reciben contenidos distanciados de las necesidades pedagógicas y del contexto donde laboran, además de los efectos efímeros de estas acciones de formación, por ser ajenas a las/os docentes (Lieberman, 1996, Darling-Hammond y McLaughlin, 1995; citados en Vaillant y Cardozo, 2016).

En este trabajo, se observó un desarrollo profesional más dinámico porque involucró la colaboración de las directoras y los contenidos fueron contextualizados conforme a la realidad de la práctica pedagógica. Las directoras destacaron en sus relatos la importancia del desarrollo profesional, su vínculo con el aprendizaje personal, la oportunidad de participar activamente, de reflexionar para disponerse al cambio y mejora de la gestión pedagógica. Destacaron de igual manera, la importancia del liderazgo en estas acciones de formación, de colaboración y toma de decisiones para la innovación de las prácticas.

- Muy agradecida por la confianza que tuvieron nuestras superiores en el equipo de directivos al implementar este taller y el ejercer el liderazgo directivo fue muy grato, ya que dentro de nuestras funciones está el orientar a las personas en una determinada dirección hacia el logro de la excelencia y aprendizaje organizacional, primordialmente por medios no coercitivos (Relat/Dir-Decis-6).
- Ejercer mi liderazgo directivo es satisfactorio, que los docentes vean al directivo comprometido, apasionado en su perfil, en este taller se observó esa entrega a lo que nos gusta y amamos hacer (Relat/Dir-Decis-2).
- Me permitió crecer profesionalmente y ejercer un liderazgo con una visión compartida en beneficio de una problemática real y contextualizada (Relat/Dir-Decis-5).

Estas ideas de las directoras participantes reflejan un concepto más actual de su función, dirigida a una gestión pedagógica centrada en el acompañamiento, en la asesoría,

en un liderazgo compartido para la toma de decisiones y la colaboración en las estrategias didácticas. No obstante, las acciones deben realizarse de manera sostenida y duradera para evitar que esos conceptos plasmados en una gestión más centrada en lo pedagógico que en lo administrativo sean efímeros.

Las directoras expresaron la satisfacción de trabajar en equipo con las/os docentes, de estar cerca en el proceso de planificación, desarrollo y evaluación de situaciones didácticas en las que se generaron habilidades básicas de investigación mediante la implementación de las estrategias aprendidas en los talleres. Para conversar acerca de este proceso, se llevó a cabo una entrevista con un grupo focal conformado por docentes que se acompañaron mutuamente en el diseño e implementación de las situaciones didácticas después de los talleres. En el siguiente apartado se presentan los resultados.

4.3. El desarrollo de habilidades de investigación docente e innovación de la práctica pedagógica

En el último trayecto de cada taller se contempló la planificación de situaciones didácticas o proyectos en equipos de docentes a fin de incluir los saberes teóricos aprendidos, es decir, planear actividades sustentadas en enfoques de pensamiento matemático o lenguaje y comunicación con el propósito de que al implementarlas con sus alumnas/os consiguieran desarrollar habilidades de investigación docente relacionadas con el diseño, la observación entre pares durante la práctica, el registro de observaciones, la reflexión y el análisis acerca de la práctica pedagógica, lo cual dio lugar a la indagación, al diálogo y con ello a formas poco habituales en la práctica cotidiana que inciden en la innovación, haciéndolo viable mediante el trabajo en equipo y la participación comprometida. Al concluir esta etapa se procedió a realizar una entrevista a un grupo focal

integrado por cuatro educadoras, dos directivos y la supervisora de una zona escolar para reflexionar acerca de la experiencia que se produjo en este proceso.

4.3.1. Habilidades de investigación provocadas en docentes mediante el diseño e implementación de situaciones didácticas o proyectos.

Este proceso de investigación incluyó en el proyecto de intervención la participación de las y los docentes, por ser quienes realizan una tarea sustancial: la formación de niñas y niños en edad preescolar. Como ya se ha explicado al inicio del presente capítulo de análisis de resultados, al considerar las propuestas de solución respecto de la investigación docente para la innovación pedagógica se pensó en estrategias que respondieran a las insuficiencias detectadas, fue así como surgió este proyecto con un enfoque innovador y un sentido intelectual más riguroso, donde cada uno de los estamentos logró participar de manera dinámica en distintos momentos del proceso, pero enfocados/as en un mismo propósito: enfrentarse al reto de desarrollar las habilidades de investigación docente y conseguir innovar las prácticas pedagógicas propias de cada función. En el caso específico de la/os docentes, consistió en favorecerlas a partir de su formación en los talleres de pensamiento matemático o lenguaje y comunicación, pero al mismo tiempo, al tomarse en cuenta los conocimientos de los enfoques teóricos de cada uno de estos campos de formación académica para diseñar en pequeños equipos o en binas situaciones didácticas que implementaron en las aulas, se observaron entre pares docentes las prácticas pedagógicas con alumnas/os y al final del trabajo desarrollado se reflexionó acerca de lo aprendido, así como, las dificultades identificadas.

La indagación, fue una de las habilidades de investigación generadas en este proceso como una forma de analizar y comprender la práctica en el aula en colaboración.

Con base en Cochran-Smith y Lytle (2010, p. 68) “la indagación como actitud” permite a las/os docentes cuestionar sus conocimientos y su práctica, incide en un desarrollo profesional diferente, más activo y comprometido puesto que se favoreció en comunidades de aprendizaje colaborativo.

Al cuestionar en el grupo focal de docentes acerca de lo que implicó haber participado en esta experiencia de diseño, implementación y observación de las situaciones didácticas en clase entre pares, una de las docentes afirmó con respecto a observarse en los videos de su propia práctica lo siguiente:

- siento que sí fue un reto tanto para niños como para mí, para todos, pero fue buena la experiencia porque como dice la maestra a la hora que yo me pongo a ver los vídeos en mi casa digo: mira, a poco hago esas caras, a poco así hago, uno se da cuenta de mucho, te das cuenta de las áreas de oportunidad también que tenemos, y como dice la maestra que a la mera hora no me vaya surgir algún imprevisto y me están grabando y cómo le voy a hacer para poder atenderla pero sí fue un gran reto (Indag/Doc- 2).

Al auto- observarse y pensar acerca de la propia práctica la educadora revela una actitud de indagación. Se enfoca en el análisis y descubre detalles relevantes de su práctica que le permiten mejorarla. Sin embargo, al percibirlo como un reto significa que esta postura inquisidora del/la docente no es un ejercicio asiduo, es preciso fortalecerla, asumir en mayor medida la condición del cuestionamiento constante, además de construir conocimiento como resultado de la contrastación del saber teórico producido por otros al ser trasladado a la práctica. Esto es factible, en tanto, se propicien las condiciones para que exista: la suma de voluntades de todos/as los involucrados y garantes de los aprendizajes de niñas/os (jefes/as de sector, supervisoras, directivos y docentes) para

constituirse en comunidades de aprendizaje, alentar el desarrollo profesional situado en las condiciones reales de la práctica pedagógica.

La actitud de indagación acerca de la práctica entraña inevitablemente la reflexión, cuando las/os docentes reflexionan en relación con su práctica se auto- observan y el reflejo de esa realidad les hace más conscientes de su tarea educativa. Desde el punto de vista de Stenhouse (2007), es posible afirmar que les convierte en artistas capaces de perfeccionar su obra. Por lo general, la actitud del/la artista siempre inconforme con el resultado de su arte le conduce a una constante inquietud de revisión, corrección y mejora. Ese es el anhelo en nuestra tarea cotidiana: inspiración y perfeccionamiento continuo. Este proyecto indujo a las docentes participantes en cierta medida a ese proceso. Cuando se preguntó en el grupo focal ¿Qué habilidades desarrollaron? ¿Qué tuvieron que hacer ustedes docentes para realizar este trabajo?

- estábamos las dos muy bien diseñando o sea trabajando las dos en equipo y se dio este resultado, de una situación pues muy interesante a pesar de que son sólo cinco días, porque sí, decíamos cinco días no podemos ver tantos aprendizajes cómo los vamos a organizar, porque como quiera es algo para primero trabajar trabalenguas, adivinanzas y rimas y fue como que entre ella y yo dos cabezas piensan mejor que una y estuvimos -¿cuánto tiempo nos dieron?- media hora, cuarenta minutos (Refl/ Doc-2).
- Ahorita que usted preguntaba ¿qué retos implicaba?, para mí un gran reto fue que yo decía soy bien sabionda, yo me sé todo esto y ándale, cuando veo que mi evaluación no me da lo que yo estaba esperando o sea con mi finalidad vaya, yo dije esto no está bien, yo me equivoqué y ahora lo rectifico, porque gracias a mis otras compañeras de otros jardines claro que se enriqueció el trabajo, sí, pero también que nosotras mismas tenemos esa -cómo llamarlo- responsabilidad, de ok ya lo hicimos, pero tú acá que le vas a hacer o sea todos teníamos la misma

finalidad que era la ordinalidad, pero ella lo vio en un aprendizaje, yo le cambié el aprendizaje y las actividades eran muy similares y entonces fue enriquecedor (Refl/ Doc-4).

- El reconocer que estoy fallando, que tengo debilidades y no sólo eso, sino que van más allá porque buscas estrategias para solucionarlas y las aplicas, entonces, ese es ya el fruto de haber integrado esa falta de conocimiento para capacitarte y actualizarte (Refl/Dir-1).
- Y es que realmente, o sea, a lo mejor te funcionó, pero no son los mismos niños puede que no te funcione para esta ocasión (Refl/ Doc-1).

La conformación de una comunidad de aprendizaje integrada por docentes de distintos planteles escolares estimula el desarrollo de estas habilidades de investigación porque les conforta compartir y reconocer que algunas de las debilidades o dificultades en la práctica pedagógica son comunes, pero a la vez, enriquecen sus conocimientos previos porque se incita a la búsqueda de estrategias didácticas cada vez mejores. En el grupo focal se recapacitó con respecto a las cualidades de la reflexión en colectivo, algunas ideas de las docentes fueron las siguientes:

- Uno ya se ubica más, así como que estás más centrada y la retroalimentamos (Refl/ Doc-2).
- La ventaja que tenemos nosotros como maestras es que se va a ver el aprendizaje, pero le estás dando una finalidad, entonces enfócate en la finalidad que tú le quieres dar a ese desarrollo (Refl/ Doc-1).
- ...tengo que dejar el lado de que todo está perfecto y de que soy muy buena, sí soy buena, obviamente reconocemos nuestro trabajo, pero también estar dispuesta a que hay cosas que necesitamos mejorar y no solamente para nosotros, si no pues de nada sirve que yo mejore mis planes y todo si a lo mejor con los niños no lo

hago, que eso caiga y que se observe en mi aula, en mi trabajo con mis alumnos, en el aprendizaje que ellos tienen (Refl/ Doc-4).

- ...como decías hace rato reconocer que, aunque hagas las cosas siempre bien siempre hay una manera de hacerlas mejor, entonces no quedarnos conformes con decir: esta semana me fue bien, o sea buscar la manera de que la siguiente semana te vaya mejor, seguir mejorando (Refl/ Doc-1).
- Yo creo que también es una responsabilidad de nosotros como directivos muy grande que tenemos, de seguir observando, analizando, reflexionando sobre el trabajo de las maestras (Refl/ Dir-1) .

Las ideas anteriores dan cuenta del valor de la reflexión como una capacidad dirigida a pensar y actuar, se trata de un análisis que permite afirmar la necesidad de “no quedarnos conformes...buscar la manera de seguir mejorando” (Refl/ Doc-1).

Se demostró así, la alternativa de romper con la rutina e inercia en las prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo, las docentes descubrieron que una práctica pedagógica eficaz incide no sólo en sus alumnas y alumnos, también en el contexto más próximo: las familias.

- En cierta medida la sociedad ya no valora tanto la profesión y la función de los maestros, le digo en parte eso y en parte que a lo mejor no están tan conformes o no se sienten parte de, entonces ahora este año nosotros lo vimos o sea le dije a las maestras fíjense el cambio y son las mismas mamás del año pasado, porque realmente, por ejemplo, yo tengo niños que tenía el ciclo pasado y se vio demasiado, todo eso viene a influir no nada más en los niños también en la comunidad. Y les digo, es bien gratificante darte cuenta y como dice la maestra ya es jueves, ya es viernes, ya casi termina y que las mismas mamás: ¿ maestra qué le falta?¿ maestra en qué le ayudamos?¿ maestra cuándo me toca venir a mí? , o sea realmente se vio el cambio no nada más en nosotros, se vio en los niños y se ve en ellos (padres/madres) y como dice usted que sea algo que ya no se detenga,

que el siguiente año volvamos a funcionar igual, en la misma manera o sea porque si es algo enriquecedor (Refl/Doc-1).

- Yo les digo a las muchachas es que mientras ellos ven que sus hijos están bien y que están recibiendo lo que merecen, es el trato que nos dan (Refl/Doc- 1).
- Y el simple hecho que nos digan a veces: ¿usted va a seguir el otro año con ellos? eso ya te hace sentir como me lo quiere volver a confiar, quiere que esté otra vez con su hijo (Refl/Doc- 2).

La reflexión de las docentes admite al mismo tiempo su comprensión respecto al efecto de un desempeño eficiente en el involucramiento de madres, padres e incluso abuelitas en la tarea educativa, así como las respuestas en la participación cuando éstos/as perciben el compromiso de las/os maestros. También aquí, cobra particular relevancia el liderazgo del/la directora/a para impulsar esfuerzos en colectivo en el ejercicio sistemático de la indagación, la reflexión y el análisis acerca de los problemas que se presentan en la práctica, así como las posibles estrategias de solución. Entraña la gestión pedagógica comprometida de todas/os, empero, ha de ser un ejercicio sistemático y permanente para transformar la realidad escolar. Al cuestionar en el grupo focal, sobre cuál es el reto principal que tenemos cada ciclo escolar, las docentes respondieron:

- Actualizarnos (Refl/Doc-4).
- Documentarnos (Refl/Doc-4).
- Investigación, llevarla a la práctica (Refl/Doc-1).

La idea de actualización plantea la concientización sobre la necesidad de mejorar la práctica pedagógica, en tanto, el concepto de investigación de las docentes aquí manifestado se asocia a la idea de búsqueda de información, no a la investigación que puede realizar la/el docente asociada a la indagación como forma de cuestionamiento

acerca de la propia práctica. No obstante, a través de todas las acciones realizadas ya se encuentran en el camino que las conduce a la investigación de la propia práctica, sólo necesitan interiorizarlo y fortalecerlo al convertirlo en un ejercicio sistemático.

En esta etapa del proceso, como lo explica Ruiz y Peña (2016) la reflexión y el diálogo concurren armoniosamente, dichas habilidades conformaron un hilo que entrelazó las formas de pensar y actuar de cada una/o para acceder a la valoración tanto de las acciones, como los momentos vividos. En este sentido, el diálogo que las docentes entablaron en diversas oportunidades les permitió intercambiar ideas y saberes que enriquecieron el trabajo, tal y como lo mencionaron en sus testimonios. Las docentes se enfrentaron a formas de trabajo exigentes que implicaron auto-observación, observación de sus pares, de la directora, de la supervisora, de diseño en equipo e implementación de las estrategias didácticas con alumnas/os, reflexión, análisis y diálogo, donde pusieron de manifiesto lo aprendido con respecto a pensamiento matemático o lenguaje, significó encarar una práctica distinta, más innovadora.

En el grupo focal se favoreció la expresión de este caudal de experiencias, “...era como si de repente rompiendo la cultura del silencio descubrieran que no sólo podían hablar” (Freire, 1993, p. 37). Es decir, pudieron revelar una realidad distinta, la que se percibe cuando la tarea docente se realiza con pasión y sus efectos se ven reflejados no sólo en el interés por aprender de las alumnas/os, también, en el entusiasmo de sus familias por cooperar. En el transcurso del proceso identificaron la importancia y exigencia de la lectura como una habilidad de investigación docente fundamental en su aprendizaje profesional, la cual no ha de limitarse a la revisión del acervo bibliográfico ofertado por la SEP para las y los maestros, es imprescindible abrirse a una perspectiva más amplia de

diversas aportaciones teóricas con relación a los campos de formación y áreas de desarrollo personal que se atienden en educación preescolar. Una de las docentes participante en el grupo focal manifestó al respecto:

- yo le decía a la maestra: es que yo no veo la ordinalidad en ningún aprendizaje y me dice la maestra está segura, según yo dije no, no le voy a contestar, déjeme vuelvo a leer y entonces ya lo leí y le dije: maestra, ahora sí le puedo contestar ciertamente hasta en qué página viene, le dije muchas veces cometemos el error porque decimos ya lo vi, lo vi en el consejo, lo vi acá en el curso, no sé.
- Me lo llevé de tarea, claro que me lo sé, pero cuando nos enfrentamos a la realidad es cuando nos damos cuenta de que, pues sí lo leí, pero no como debía haberlo leído.
- Eso fue lo que me pasó, es lo que estoy haciendo ahorita leer, buscar otras fuentes, no solamente en los aprendizajes claves y le agradezco (Lect/ Doc- 4).

Con este proyecto de intervención, se logró también reflejar en la práctica pedagógica los saberes teóricos adquiridos respecto a los campos de formación antes referidos (pensamiento matemático y lenguaje oral y comunicación), resultado de la planificación de estrategias didácticas que las docentes desarrollaron con sus alumnas/os. Con lo cual, se superó un obstáculo comúnmente observado en las prácticas de las/os docentes: “quiebre entre saberes teóricos y la práctica” (Vaillant y Cardozo, 2016, p. 9). Este logro supuso una innovación, ya que docentes y directoras participaron de manera decidida en el reto de desarrollar las habilidades de investigación antes detalladas por medio de la colaboración, de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de niñas y niños en edad preescolar. Pero ¿cómo se logró? ¿de qué manera irrumpió la innovación en las prácticas pedagógicas?

4.3.2. Irrumpir los hábitos docentes: innovación de prácticas pedagógicas.

La innovación, en esta etapa, al igual que en las etapas desarrolladas con supervisoras y directoras, estuvo presente en los elementos que la propiciaron: toma de decisiones, colaboración y diseño de estrategias originales que involucraron el pensamiento analítico. Las prácticas innovadoras tuvieron que ver con el trabajo desarrollado por docentes y directivos, al trabajar en conjunto, incluso con personal de otros planteles, desde el diseño de situaciones didácticas y estrategias que dieron lugar a prácticas efectivas de aprendizaje, además de facilitar el análisis de lo acontecido durante la implementación de las situaciones y estrategias didácticas en los ambientes de aprendizaje creados de manera deliberada, todo esto en colaboración.

Esto resulta significativo, al tomar en cuenta que el profesionalismo actual se caracteriza por una estrecha relación con la cultura colaborativa, donde los rasgos distintivos son el trabajo y el aprendizaje en equipo encauzados en la mejora de los escenarios (Hargreaves y Shirley, 2012; citados en Calvo, 2014; Little, 2001; citado en Ávalos, 2007). En el grupo focal, las educadoras externaron su apreciación sobre los resultados del trabajo en colaboración:

- ...y salió una situación yo creo que muy bien, el trabajo en equipo dio muy buen resultado yo siento y las dos no nos conocíamos hasta ese rato y ahorita ya nos mandamos mensajes, nos mandamos por correo, mira como ves, hice esto; trabajamos en equipo a pesar de que no estamos en el mismo jardín, fue muy enriquecedor (Doc-2).
- La verdad que si fue muy gratificante porque fue así como que compaginamos, hicimos un clic muy rápido y el resultado muy sorprendente la verdad, porque los niños lo disfrutaron (Colab /Doc-3).

El éxito de este trabajo implementado por las docentes fue resultado de formas innovadoras en su desarrollo. Contrario a las prácticas aisladas y en solitario que caracterizan al trabajo individual. En esta etapa del proyecto de intervención, prevalecieron el consenso, la autonomía para la toma de decisiones en cuanto al diseño de sus planificaciones y las estrategias didácticas realizadas con sus alumnas/os, también estuvieron plasmados los estilos personales de cada docente en ciertos detalles de sus prácticas. Así lo manifestaron durante la entrevista grupal:

- Por ejemplo, yo tengo mi forma de trabajar y al estar con otra persona y hacer una misma operación, obviamente cada una le va a hacer sus adecuaciones, pero estar viendo lo mismo y que ella me dé sus ideas o que la maestra Flor nos haya dado sus ideas, fue una bomba porque era algo que yo no estaba acostumbrada a trabajar de esa manera o son tips que ... (Colab/Doc - 4).
- Que no se nos hubieran ocurrido (Colab/Doc-1).

Las educadoras reconocieron que no están acostumbradas a este tipo de desarrollo profesional, pues, expresaron que la forma de trabajar representó un reto y causó preocupación, pero a la vez, fue gratificante.

- El reconocer que estoy fallando, que tengo debilidades y no sólo eso, sino que van más allá, porque buscas estrategias para solucionarlas y las aplicas, entonces, ese es ya el fruto de haber integrado esa falta de conocimiento para capacitarte y actualizarte (Refl/Dir-1).

En contraste con los modelos tradicionales de desarrollo profesional docente caracterizados por una preparación o actualización que tradicionalmente es ofertada por instituciones externas a una escuela, zona o sector escolar y donde sólo se transmiten conocimientos, este proyecto resultó innovador porque las docentes y directoras se

involucraron activamente al proponer ideas que pudieron llevar a la práctica, decidieron en libertad y en colaboración ¿qué hacer? ¿cómo hacerlo?, interactuaron en pequeños equipos con docentes de otros planteles escolares y lo más importante: en su propio “ambiente con el que el maestro o el profesor se vincula activamente” (Vaillant y Marcelo, 2015; citados en Vaillant, 2016, p.8). Al ser entrevistadas grupalmente las educadoras exteriorizaron su sentir con respecto a la oportunidad de aprender en colaboración:

- Y muchas veces creemos: a mayor experiencia decimos ¡ay! hacemos cosas más innovadoras, pero las hacemos más innovadoras cuando compartimos, porque cuando no compartimos creo que mi actividad innovadora de hace cinco años va a ser la misma actividad innovadora ahorita y pues no (Dial/Doc- 4).
- Estamos abiertas al cambio (Dial/Doc-1).

La innovación es constante, dinámica, lo que considerabas innovador hace cinco años hoy ya no lo es, por eso es necesario un pensamiento flexible para escuchar y aceptar las ideas de otras personas, lo cual se logra al compartir. Es necesario que las/os docentes no teman a mostrarse vulnerables para generar confianza, abrirse al diálogo y a la posibilidad de continuar aprendiendo para mejorar permanentemente la práctica pedagógica. El desarrollo profesional eficaz es aquel que tiene lugar en los propios centros de trabajo (Vaillant, 2016). En este proyecto el desarrollo profesional tuvo lugar al poner en práctica parte de los sustentos teóricos y compartir los resultados de lo observado con las/os alumnas/os, al reflexionar, analizar y construir un saber pedagógico en colectivo, esto es la investigación docente.

Un hecho significativo ha sido que las docentes y directoras son conscientes del concepto amplio de innovación, es decir, que cuando se trata de innovar no sólo se hace referencia al uso de la tecnología. Los siguientes segmentos revelan sus ideas al respecto.

- A lo mejor tenemos una idea errónea cuando decimos vamos a innovar, muchas veces cuando decimos vamos a innovar ¿qué dicen? Ah, tráete el proyector, la computadora, dales a los niños la Tablet y no, realmente a veces innovar es poner en práctica cosas que tú maestra no has puesto en práctica, simplemente (Estrateg/Doc-1).
- ...las fichas tienen mil usos, esas fichas o sea si, a lo mejor los niños siempre los usan para el juego del dado, bueno pues ahora vamos a usar las fichas para formar letras, para clasificar colores, tamaños, o sea darle otra función a lo que hacemos, o sea no siempre innovar tiene que ver con cosas nuevas, sino cómo aplicas las cosas que ya tienes (Estrateg/ Doc-1).

El pensamiento analítico jugó un papel destacado en el diseño de las estrategias y durante el desarrollo de las actividades con alumnas y alumnos. En la observación realizada a una de las educadoras durante su práctica se apreciaron ambientes de aprendizaje favorables, la educadora recreó su imaginación y creatividad al emplear diversos recursos didácticos (consignas, resolución de problemas, uso de los propios zapatos-tenis), dispuso de espacios cerrados y abiertos (aula-patio), así como, actividades lúdicas que despertaron el interés, entusiasmo y algarabía en niñas/os.

- que a lo mejor también lo que tenemos que innovar son los espacios, por ejemplo, si tenemos áreas pues grandes o a lo mejor en ocasiones son pequeñas, pero si las tenemos pues utilizarlas. Y darles el uso y no siempre el mismo, sino a ver o sea si la actividad es para estar sentaditos en el piso pues nada me cuesta ir allá afuera (Estrateg orig/Doc-4).

Los espacios dispuestos para diseño, rediseño e implementación de talleres en el que estuvieron involucradas supervisoras, directoras/es y docentes, consintieron oportunidades de colaboración y relaciones horizontales avenidos en una comunidad de aprendizaje profesional donde se han vigorizado las habilidades de investigación docente, asimismo, se ha favorecido un desarrollo profesional más dinámico y con un enfoque más innovador, empero, algunas condiciones a la vez lo limitaron y dificultaron.

4.4. Condiciones que limitan u obstaculizan la investigación docente y la innovación de las prácticas pedagógicas

Fueron varias las condiciones que limitaron u obstaculizaron en cierta medida el desarrollo del presente trabajo, la primera, percibida tanto por supervisoras como directoras, la falta de tiempo. El tiempo es arbitrario, es el principal opresor de nuestra existencia, de nuestros planes y propósitos. El tiempo está siempre presente, es inevitable. En este proyecto, el diseño de talleres requirió más tiempo de lo estimado en un inicio, las supervisoras responsables de esta estrategia se organizaban para cumplir con los compromisos laborales y agendar las reuniones para el diseño, no obstante, se necesitaron varios días durante algunos meses para consolidarlos porque se sometieron a constantes revisiones.

En tanto, para el rediseño de los talleres, el tiempo fue muy limitado (se establecieron solamente tres días) en virtud de la multiplicidad de las actividades de las directoras participantes, pues la burocracia en la gestión administrativa no se ha simplificado del todo, en consecuencia, la oportunidad de desarrollar las habilidades de investigación estuvo condicionada por el tiempo. No obstante, al final de todo el proceso

las directoras describieron en sus relatos experiencias que hicieron viable entretener la interpretación acerca de las capacidades desplegadas.

Ciertas condiciones en este trabajo representaron un desafío, en particular la autonomía, pues tal como lo afirma Rivera (2016) se trata de una autonomía utópica que restringe el poder de decisión de docentes, directivos y supervisoras/es escolares, acotada a una normatividad establecida por la Secretaría de Educación Pública, tanto a nivel federal, como estatal. Se trata de una “autonomía ilusoria”, como bien señala Contreras (2001) las/os docentes y gestores educativos han sido desprovistos de capacidades asociadas a la autonomía: deliberación, juicio y pensamiento crítico al ser formados a semejanza de técnicos especializados en la reproducción de fines y propósitos establecidos por las políticas educativas en un currículo. De allí, que las habilidades de reflexión, análisis, lectura, escritura y diálogo con relación a una práctica pedagógica más innovadora y creativa son muy limitadas o débiles.

Las/os docentes y gestores educativos (directivos, supervisores, ATP) se han acostumbrado a desempeñar su función de manera escasamente reflexiva, porque no se ha asumido como un ejercicio sistemático y consciente para la mejora permanente de las prácticas pedagógicas. Desde la formación inicial no se prepara a las/os docentes para despertar la conciencia crítica que permita no sólo cuestionar la propia práctica, sino el contexto político, económico y social. No obstante, en este trabajo ha sido posible apreciar que dichas capacidades pueden fortalecerse cuando se induce a enfrentarlas en colectivo y surgen de necesidades auténticas en sus propias prácticas, pero además porque se propicia el respaldo mutuo en un ambiente de colaboración y es guiado.

De conformidad con Domingo y Gómez (2014) y Zeichner (1993), será importante continuar consolidando la reflexión docente como una práctica social en libertad en comunidades de aprendizaje donde las/os profesoras/es se alienten y apoyen mutuamente. El emprendimiento de las acciones de este proyecto de intervención permitió valorar que la exigencia de esfuerzos en conjunto por parte de docentes y gestores educativos reditúa en el crecimiento intelectual de todas/os.

Evidenció cómo aún sin apoyos materiales, ni económicos, cuando existe voluntad es factible emprender proyectos enfocados en la formación docente continua conforme a las necesidades del contexto escolar, plasmado en un desarrollo profesional que implicó a todo el personal en planos horizontales de participación indistintamente de la función (docencia, dirección, supervisión y jefatura de sector), con formas innovadoras de aprendizaje profesional.

4.5. Hallazgos de relaciones y significados en el análisis de las habilidades de investigación docente e innovación pedagógica desarrolladas por supervisoras, directoras y docentes

Las supervisoras, directoras y docentes descubrieron capacidades al implicarse en el desarrollo de habilidades de: reflexión, análisis, lectura, diálogo, a través de formas que innovaron las prácticas pedagógicas propias de cada función.

En el grupo focal las supervisoras manifestaron sus nociones con respecto a un sistema que descalifica o subestima a las/os docentes y demás gestores educativos en relación con sus facultades intelectuales, que ha limitado o anulado las habilidades de investigación, ha creado desconfianza en las propias capacidades de la docencia para crear o diseñar, no sólo talleres incluso programas de formación para docentes y alumnos/as.

Lo que obliga a una autoformación orientada a innovar las prácticas de supervisión, dirección y docencia, enfocada en los requerimientos de nuevos saberes y la reconstrucción de experiencias basadas en el análisis y la reflexión en colectivo, a fin de tomar decisiones en colaboración que respondan a las necesidades de mejora.

Al mismo tiempo, invita a alejarse del pensamiento tradicional transmitido a gestores/as educativos y docentes acerca de su labor circunscrita al cumplimiento de los objetivos o propósitos de un programa establecido por el sistema educativo, cual simples técnicos, de acuerdo con lo analizado en el Capítulo 2. apartado 2.1.9, se ha difundido la idea de que son otros/as los encargados de la investigación o del diseño de los trayectos de formación permanente. Por ello, constituye una responsabilidad profesional despertar la conciencia reflexiva y de análisis acerca de cómo funciona la macroestructura del sistema político, económico y social dominante en su carácter de mecanismo regulador con “funciones de reproducción y legitimación social” (Popkewitz, 1990; citado en Contreras, 2001, p. 58). Tanto supervisoras, como directoras y docentes participantes en este proyecto descubrieron que al intervenir ellas en el diseño de estrategias basadas en los conocimientos teóricos adquiridos y el desarrollo de habilidades de investigación derribaron ciertas creencias o saberes erróneos plasmados en las prácticas pedagógicas tradicionales, así lo revelaron algunas directoras en sus relatos, en tanto, las supervisoras y docentes lo expresaron en las entrevistas grupales.

Comprendieron que al intervenir en este proyecto enfrentaron un proceso más complejo y exigente que generó un aprendizaje profesional, instó a un pensamiento analítico, además de creativo, provocado por la revisión, análisis y contrastación de enfoques teóricos relacionados con pensamiento matemático, lenguaje oral y

comunicación en preescolar; mediante formas más actuales que rebasaron las prácticas individuales habituales: la colaboración en equipos (conformados por personas de distintas zonas del sector -en el caso de supervisoras y directoras- y de diferentes planteles escolares dentro de una misma zona -en el caso de docentes-), la dialogicidad al “propiciar la posibilidad de discusión” (RAE, fecha de consulta 01/09/21), la creación de estrategias originales en el diseño, rediseño de talleres y situaciones didácticas de pensamiento matemático, lenguaje y comunicación.

Asimismo, conferencias y temas de actualización profesional que contribuyeron a ampliar el marco de saberes. Sus expresiones así lo reflejaron: “aquí me di cuenta de que el esfuerzo por investigar, aprender y trasladar los conceptos a propuestas de actividades en el aula y el ejemplificarlos en el taller estaba dando resultados” (Relat/Indag/Dir-2); “porque con este grado de complejidad no, o sea así de meticuloso, así de perfeccionista, así de recibir las aportaciones de los demás, de mejorar.” (SC10IX). Las supervisoras señalaron que habitualmente se diseñan acciones sencillas de formación al interior de sus zonas escolares, sin embargo, al igual que las directoras, no habían colaborado en un proceso riguroso y complejo como el implicado en este proyecto de intervención, en el sentido de la exigencia de búsqueda y contrastación de información, de los conceptos teóricos, de lectura, análisis y revisión para el diseño de contenidos, así como la elaboración de los materiales requeridos (presentaciones digitales, carta descriptiva, cronograma, manual de lecturas para las/os participantes y recursos didácticos e incluso detalles como libretas y/o carpetas).

Supervisoras, directoras y docentes coincidieron en señalar que esta experiencia de trabajo representó un reto profesional, porque develó un panorama amplio que supuso

el encuentro con distintos sustentos teóricos, “leer otro tipo de bibliografía que apoye el aprendizaje y la enseñanza, conocer nuevos libros y autores, otras fuentes, no sólo el de aprendizajes esperados” (SC10III; Relat/Indag/Dir-11; Lect/Doc-2). Representó un desafío intelectual “porque se tenían concepciones erróneas y fue necesario desaprender para aprender” (Relat/Indag/Dir-11).

En cada una de las etapas del proyecto de intervención, las estrategias involucraron acciones y tareas que incitaron a supervisoras, directoras y docentes a despertar o robustecer las habilidades de investigación docente a través de oportunidades como el diseño, rediseño, situaciones, proyectos, así como observación en aula, todo esto en colaboración; asintiendo incluso la autoevaluación sobre su quehacer educativo al realizar una retroalimentación. Todas las participantes exteriorizaron que estas actividades exigen preparación, lectura e inversión de tiempo extraescolar.

En todos los estamentos, la entrevista grupal o los relatos fueron útiles porque generaron la reflexión, el análisis, el diálogo, la escritura (en el caso de los relatos), permitiendo interpretar las experiencias pedagógicas, descubrir lo oculto en las prácticas, accediendo con ello a la concientización y la mejora (Suárez, 2010). Los relatos de las directoras, en particular, brindaron información muy valiosa en la interpretación de resultados de esta investigación, un caudal de reflexiones que constituyen una ventana abierta para conocer sus pensamientos y aprendizajes con respecto a este proyecto. El despliegue del proyecto en común hizo viable descubrir que el desarrollo de habilidades de investigación e innovación de las prácticas pedagógicas implican cambios profundos y conscientes, requieren tiempo, pero, esencialmente, han de fundarse en el compromiso

sostenido no sólo de docentes frente a grupo, también en el liderazgo pedagógico comprometido de directivos, supervisoras y jefas/es de sector.

La figura 13 muestra la participación implicada en cada etapa del proyecto de intervención de docentes con diversas funciones (supervisión, dirección y docencia), en el desarrollo de las habilidades de investigación (indagación, reflexión, análisis, lectura, escritura y diálogo) que tuvieron su base u origen en cada estrategia del plan de acción (exploración, diagnóstico, diseño, rediseño, implementación, desarrollo de situaciones, observación, análisis, reflexión y valoración), a través de la colaboración en equipos que trabajaron en escenarios reales relacionados con las prácticas pedagógicas y a su vez se implicaron tanto la toma de decisiones como el pensamiento creativo. En la figura 14 se exponen algunas evidencias de ciertas acciones del proyecto .

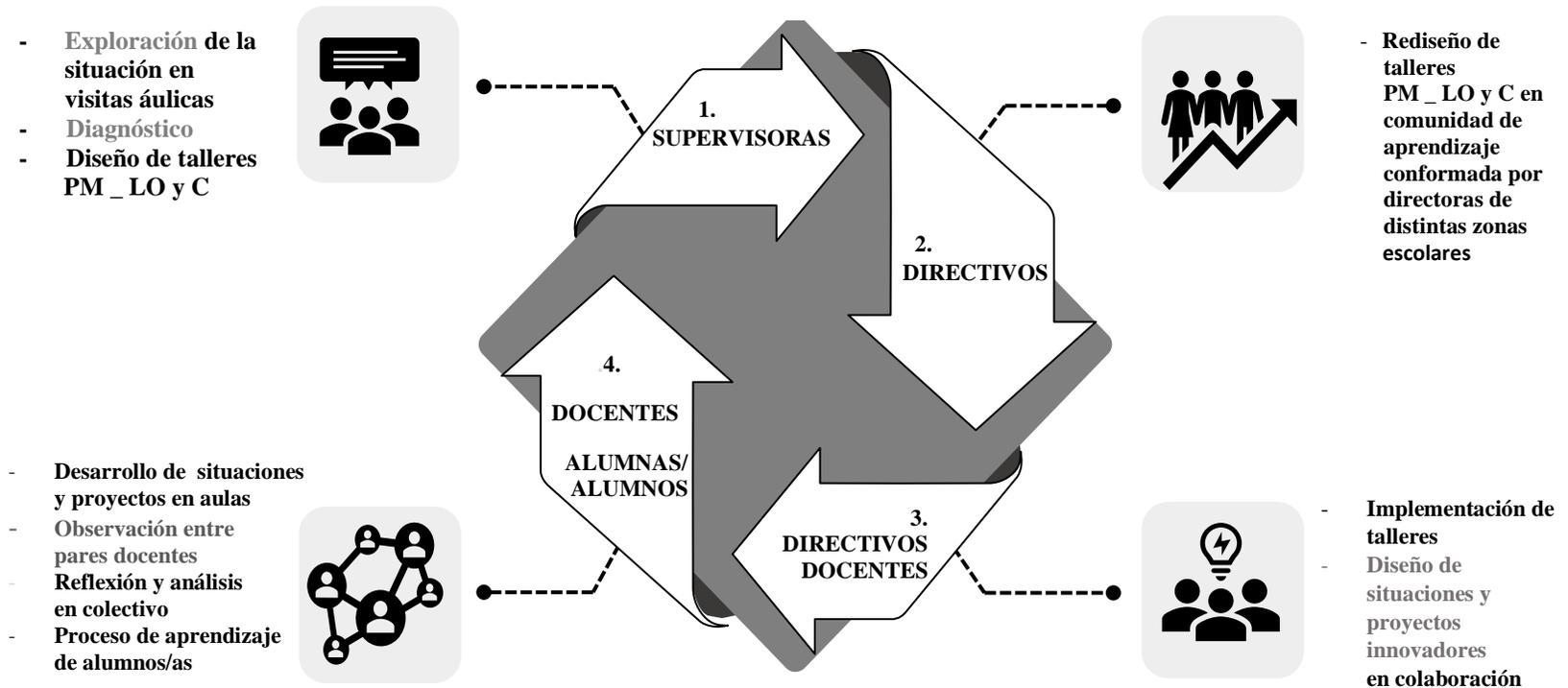


Figura 13 Participación de gestoras/es educativos y docentes en diversas etapas de un proyecto de intervención: 1. Exploración, diagnóstico, diseño de talleres. 2. Rediseño de talleres. 3. Implementación de los talleres y diseño de situaciones / proyectos. 4. Desarrollo de situaciones o proyectos en aula. Proceso que implicó el desarrollo de habilidades básicas de investigación e innovación de las prácticas pedagógicas (Fuente: elaboración propia, 2021).

Evidencias de los talleres de pensamiento matemático y lenguaje oral y comunicación generadores de habilidades de investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas.



Figura 14 Imágenes de acciones e insumos generados a través del plan de intervención (materiales diseñados para desarrollar los talleres, así como, la participación de docentes, directivos y supervisoras en talleres y en el grupo focal).

4.6. Resultados de otras estrategias concertadas en la innovación de las prácticas pedagógicas

El plan de intervención contempló diversas acciones orientadas al desarrollo de habilidades de investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas a través de la participación y toma de decisiones en colectivo; no sólo el diseño, rediseño, implementación de talleres y planificación de situaciones o proyectos, también el acrecentamiento de los saberes teóricos de las supervisoras, directivos y docentes con el propósito de afianzar su perfil académico mediante el fortalecimiento de ciertas competencias relacionadas con su desempeño, a fin de lograrlo se implementaron estrategias de aprendizaje profesional:

- a) Lectura y análisis de diversos textos en los espacios de consejos técnicos de sector en sesiones ordinarias y extraordinarias con supervisoras.
- b) Conferencia/taller con el apoyo de un experto acerca de la gestión de la innovación dirigida al personal docente, directivo y de supervisión.
- c) Presentación de experiencias y aprendizaje profesional mediante la organización de una estrategia por zona para dar a conocer los resultados de las situaciones didácticas o proyectos implementados en las aulas.

Con respecto a la estrategia concerniente a la lectura y análisis de diversos textos de autores referentes a la gestión pedagógica, se propició en las supervisoras la reflexión y concientización acerca de las acciones propias de su función para incidir en los cambios necesarios en las escuelas. Es bien sabido, que la función de la supervisión escolar por lo general ha transcurrido bajo la sombra de una labor meramente administrativa y un tanto alejada del acompañamiento pedagógico riguroso en las aulas y en las escuelas, no sólo

para identificar necesidades didácticas, también para atender u orientar a las/os docentes e identificar las condiciones del contexto escolar. Por lo que una supervisión más dinámica y proactiva requiere de preparación, de conocimientos útiles para orientar no sólo a directivos, también a docentes, en su labor pedagógica. Las lecturas y análisis de textos se realizaron con las supervisoras del sector 18 tanto en binas, como en grupo.

Desde el análisis de enfoques teóricos de algunos autores como: Cerda (2011), Darling- Hammond (2001), Latapí (2003), Murillo y Krichesky (2012), Perrenoud (2004), Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), así como, Zeichner y Diniz- Pereira (2006), se favoreció entre las supervisoras la lectura, la reflexión, así como el diálogo en binas y a nivel grupal, desde una perspectiva teórica amplia se incidió en una mirada más crítica en torno a las prácticas pedagógicas arraigadas, condujo a pensar cómo podemos mejorar las escuelas desde la gestión de una supervisión más actual y comprometida con la innovación de las prácticas.

En cada sesión de consejo técnico de sector además de la lectura de textos, se ha propiciado con las supervisoras el análisis de evidencias de prácticas pedagógicas en las aulas y el razonamiento respecto a las acciones pertinentes de la supervisión orientadas a reconsiderar el compromiso pedagógico de la función, identificar lo que falta por hacer, así como el establecimiento de acuerdos. Estas acciones han favorecido el fortalecimiento de capacidades para una supervisión más efectiva, empero, el cambio de hábitos transmitidos y afincados en el desempeño de esta función requiere tiempo, asimismo continuar con un trayecto formativo sistemático centrado en las necesidades identificadas. Respecto a los resultados de la conferencia/taller concerniente a la gestión de la innovación denominado “La educación desde la cuadridominancia cerebral” ofrecido por

un experto al personal docente, directivo y de supervisión del sector, representó una oportunidad de aprendizaje profesional muy novedosa. Despertó el interés y facilitó la interacción de las/os participantes. Los aprendizajes asentados en la encuesta de opinión de las/os asistentes manifiestan la importancia de descubrir las propias habilidades, las de sus compañeras y las de sus alumnas/os basadas en el conocimiento de la cuadridominancia cerebral para potenciar el desarrollo y capacidades sobresalientes de cada una/o y armonizar una práctica pedagógica eficaz. Expresaron su satisfacción con respecto a esta acción y sus deseos de que se continúen ofreciéndose este tipo de talleres.

Acerca de la acción referida a la organización de una estrategia por zona para dar a conocer los resultados de las situaciones didácticas o proyectos planificados en los talleres de PM, LO y C implementados en las aulas con alumnas/os, debido al factor tiempo no fue posible realizar el intercambio de experiencias a nivel zona ya que estaba por concluir el ciclo escolar, no obstante, en algunos planteles los colectivos realizaron el análisis y reflexión de lo vivido desde la planificación en pequeños equipos, el desarrollo de las actividades con las/os alumnas/os, la observación entre pares, la participación de las familias (cabe subrayar que con uno de estos equipos se implementó la técnica de grupo focal para analizar los resultados de esta experiencia en el presente capítulo). Al inicio del siguiente ciclo escolar (2019-2020) nuevamente se realizaron visitas de diagnóstico a grupo, la exploración permitió concluir que no se observaban en la práctica actividades relacionadas con los conocimientos adquiridos en los talleres, por lo que las nuevas acciones en una segunda espiral de la investigación -acción consistieron en la revisión de contenidos de los talleres, de nuevo los dos equipos conformados por las supervisoras y ATP responsables del diseño de los talleres de pensamiento matemático y lenguaje y

comunicación los revisaron para enriquecerlos con base en sustentos teóricos propios de cada uno de los campos de conocimiento, se determinó además que el colectivo de cada plantel escolar elegiría el taller que se ajustara a sus necesidades pedagógicas.

La organización para desarrollarlos fue la misma que en la primera espiral de la investigación: tres sesiones continuas con directivos en cada zona escolar y tres sesiones con docentes espaciadas (una por semana en horario laboral para que todo el personal tuviese la oportunidad de asistir). Lamentablemente, sólo se desarrollaron dos sesiones y no fue posible concluir todas las fases del plan de acción debido a la presencia de la pandemia por Covid-19.

Si bien esta segunda espiral implicaba perfeccionar el proceso y se esperaba incidiera en mejores resultados con respecto al desarrollo de habilidades de investigación docente e innovación en las prácticas pedagógicas; lo realizado en la primera espiral de investigación y el análisis de los resultados hizo viable no únicamente, la descripción y la comprensión del proceso involucrado en el desarrollo de habilidades básicas de investigación de supervisoras, directivos y docentes, también confirmó la concreción de un desempeño más intelectual de las distintas funciones docentes que logró traspasar las barreras de lo establecido, de lo habitual y con ello innovar el desempeño de las prácticas pedagógicas. El proyecto conformó un proceso que gestó compromiso, exigió mayor esfuerzo y tiempo extra que no es reconocido, ni remunerado por el sistema.

Al tratarse de un trabajo poco usual no estuvo exento de obstáculos y limitaciones: ciertas resistencias al inicio, tiempo y autonomía limitados por el sistema que establece la normatividad -calendario escolar, horario laboral- el cual tuvimos que infringir cuando

decidimos implementar los talleres con docentes en tres sesiones espaciadas en el lapso de un mes en horario laboral.

El emprendimiento del proyecto representó un esfuerzo en conjunto y aún que los resultados fueron satisfactorios, el desarrollo de las habilidades de investigación han de alcanzar desempeños más elevados sólo si continúan fortaleciéndose de manera sistemática en la práctica, es decir, es necesario ejercitarlas, al ser conscientes de lo que representan para la transformación de la profesionalidad docente y de su importancia en la innovación de las prácticas pedagógicas. Este modo de actuación entraña la concertación y liderazgo pedagógico de gestoras/es educativos (supervisoras, directivos) y docentes.

Conclusiones

Es preciso dejar abierto el camino de la imaginación y del pensamiento acerca de lo posible.

(Greene, 2010)

En este último apartado se presentan las conclusiones a modo de reflexiones finales acerca de los hallazgos empíricos, atañen a significados que emergieron de la realidad estudiada representada por quienes participaron en esta investigación. Aportan interpretaciones acerca de los resultados derivados de la investigación-acción e intervención. Al confrontar los resultados con los referentes teóricos permite confirmar los supuestos de este trabajo: la viabilidad de la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas, al asumir el compromiso implicado de mejorar o transformar la realidad actual en el sector 18 de preescolar que responda en cierta medida a los cambios, avances y exigencias de la sociedad.

Abordar la naturaleza compleja de la educación obligó a definir la emergencia de un rol más dinámico de las/os docentes que ejercen distintas funciones, por lo que el presente trabajo de investigación se encaminó a escudriñar alternativas como la viabilidad de la investigación docente que propone el desarrollo de capacidades fundamentales de profesoras/es (habilidades de indagación, reflexión, análisis, identificación de problemas, investigadoras/es en la acción) y representa una vía de innovación pedagógica.

La contrastación de las aportaciones teóricas con la realidad empírica en esta investigación ha facultado la comprensión e interpretación del estado actual de las prácticas pedagógicas y la importancia de la investigación docente para la innovación de éstas. Las conclusiones exponen logros, así como limitaciones de los objetivos particulares derivados del objetivo general y este a su vez de la pregunta de investigación, asimismo, la influencia determinante de las condiciones estructurales del sistema, la forma en que opera la división de funciones determinadas en la estructura jerárquica, el sentido

de la autonomía y la relevancia de las habilidades de gestión en la realidad educativa estudiada.

A) Viabilidad de la investigación docente para innovar las prácticas pedagógicas

Este planteamiento de inicio alude tanto a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las circunstancias actuales de la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas en el sector 18 de educación preescolar y cómo intervenir a partir de un proyecto para provocarlas en las/os docentes con distintas funciones?

Así como al objetivo principal:

- Propiciar la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas para que al transformarlas o mejorarlas respondan a la realidad social actual de cambios y avances acelerados, a través de un proyecto de intervención educativa en el sector 18 de educación preescolar en el municipio de Juárez, N.L.

El objetivo general planteado en esta investigación compromete a revisar si fue viable o no, lo cual en primera instancia entraña un diálogo teórico-empírico enfocado en el carácter relevante del principal objeto de estudio en este trabajo de investigación: la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas. Lo que instó a la revisión de ámbitos que determinan las condiciones estructurales relacionadas con estos constructos e inciden de manera categórica en el desempeño o actuación docente y en las escuelas (sistema económico-político, sistema educativo, políticas educativas, división del trabajo mediante la definición de funciones delimitadas por el sistema en una estructura jerárquica, la autonomía profesional y el significado de las habilidades de gestión directivas y docentes en la innovación de las prácticas).

Con el propósito de desarrollar el objetivo general en este trabajo, se desprendió la necesidad primordial de partir de la base de conocimientos acerca de la realidad estudiada, en este caso, acerca de los conocimientos o saberes previos y percepciones con respecto a la investigación docente por parte de educadoras/es de un sector de educación preescolar, así como el estado de la innovación de las prácticas identificadas en las escuelas; describir los procesos a que se enfrentaron las/os docentes con distintas funciones al incitar mediante un proyecto de intervención el desarrollo de las habilidades de investigación, generadas por formas de organización innovadoras. Por tal motivo, los objetivos particulares que guiaron este trabajo de investigación fueron los siguientes:

- Identificar los conocimientos previos que poseen las educadoras del Sector 18 de educación preescolar sobre la investigación docente y sus percepciones.
- Identificar si se realiza o no innovación en las prácticas pedagógicas de gestores/as educativos y docentes, así como las causas de ello.
- Describir los procesos que las supervisoras, directivos y docentes realizan con relación al desarrollo de habilidades de investigación docente.
- Comprender los procesos de innovación de las prácticas pedagógicas que llevan a efecto las docentes de preescolar con distintas funciones.

De fundamental interés en este apartado resulta presentar las conclusiones que se desprenden de los resultados obtenidos en cada uno de los objetivos particulares, especificando logros y dificultades, no obstante, permiten confirmar los supuestos determinados en esta investigación.

1. Identificar los conocimientos previos que poseen las educadoras del Sector 18 de educación preescolar acerca de la investigación docente y sus percepciones

Respecto a los conocimientos previos acerca de la investigación docente y sus percepciones referentes a ésta, se identificó en docentes y directivos que se asocia más a la búsqueda de información respecto de las contribuciones teóricas de otros/as, en tanto, algunas supervisoras discernieron ideas aproximadas a su utilidad para atender o solucionar las problemáticas identificadas en las prácticas. Más no se identificaba la magnitud o importancia de la investigación docente como la oportunidad que representa para indagar, analizar, reflexionar y dialogar en colectivo sobre las propias prácticas pedagógicas a fin de transformarlas.

Una de las prioridades identificadas en la formación de las/os docentes ha sido la urgencia de una intelectualidad que propicie su ilustración con respecto al conocimiento, concientización y reflexión acerca de cómo opera el sistema económico político-social. Y cómo inciden en ello aspectos estructurales del sistema que aluden al carácter de su funcionamiento silencioso y oculto en un currículo determinado por el propio sistema para instaurar la ideología conveniente en las aulas; incluso es posible apreciar cómo desde preescolar se establecen diferencias en la idea de trabajo y juego, ante la idea de trabajo, por ejemplo, se propician actitudes de obediencia, de acato (Apple y King, 1977; citados en Giroux, 2014). Los intereses de este sistema económico-político se hacen evidentes a través de la política educativa, la cual en un estado democrático habría de tomar en cuenta la opinión de los agentes educativos implicados, sin embargo no es así, responde a determinadas posturas ideológicas de las élites políticas, empresariales e intelectuales que

despliegan el poder-saber sobre los demás actores sociales, el papel de éstos últimos consiste sólo en interiorizar el discurso que sustenta dicha política, acatar sus principios y conforme a los fines de la educación determinados desde el exterior las/os docentes actúan en consecuencia sólo como técnicos operarios.

El sistema aniquila la libertad creadora docente, convirtiéndolas/os en obreros operarios de un currículo y subordinados a lo establecido por el macrosistema, quienes procuran ajustar su labor al horario establecido para la jornada, en tanto, permanecen alejados de toda iniciativa reflexiva que se oriente al cuestionamiento sistemático acerca de los factores que influyen en la práctica pedagógica.

En México, resulta esencial una política educativa enfocada en la transformación del sistema, que replantee las condiciones y destine los recursos necesarios en infraestructura a fin de proporcionar ambientes idóneos de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes en las aulas, atender con equidad las necesidades de todos los niveles educativos: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior para ofrecer una formación que incida en un perfil de egreso con calidad encauzado en el logro de ciudadanos/as con pensamiento crítico.

Por tal motivo, la identificación de los saberes previos con respecto a la investigación docente en este trabajo confirmó el imperativo de desplegar una actitud más reflexiva e informada, a partir de cómo interviene el sistema y cómo estructura no sólo la operatividad de las funciones en lo referente al desempeño de éstas en torno a ciertos perfiles, sino su influencia hasta en el pensamiento y la forma de actuar caracterizadas por el predominio de actitudes de pasividad representada en la espera de soluciones e indicaciones por parte del sistema. Asimismo, la necesidad de fortalecer la capacidad

crítica como un instrumento pedagógico fundamental para desarrollar la actitud de resistencia basada en argumentos y capaz de proponer alternativas de solución, no una resistencia inmoral, inútil o vacía, que se opone a toda acción e imita finalmente el carácter opresor del sistema.

Con este trabajo se ha provocado el ejercicio de un liderazgo más intelectual en supervisoras, directoras y docentes al intervenir en diversas acciones y enfrentarse con el desarrollo de diversas capacidades. Fue así como, a pesar de las limitaciones impuestas por las condiciones estructurales del sistema, incluso de espacios físicos y de recursos materiales, se generaron acciones tanto de formación como desarrollo profesional por los propios gestores educativos – supervisoras y directivos - responsables del acompañamiento pedagógico, así como docentes. Lo que motivó a su vez a identificar la situación de la innovación en el desempeño de las prácticas pedagógicas de docentes con distintas funciones, analizar si se producen oportunidades de innovación docente en las escuelas, así como las causas de las dificultades para generarla.

2. Identificar si se realiza o no innovación en las prácticas pedagógicas de gestores/as educativos y docentes, así como las causas de ello

En la fase de exploración realizada mediante visitas de diagnóstico al inicio de la investigación se constató que los procesos de innovación no constituyen un hecho frecuente. Por lo general, la cotidianidad de la rutina escolar impide detenerse a analizar las áreas o situaciones relacionadas con las prácticas pedagógicas que requieren del perfeccionamiento o mejora, toda vez que, además, precisan del diálogo en colectivo para intervenir mediante una serie de acciones planeadas de común acuerdo, es decir, una estrategia sistematizada cuyos resultados sean perdurables. Algunas innovaciones se

producen de manera individual y aislada, esto sucede porque las/os docentes interesados en mejorar sus estrategias por lo general lo planifican fuera del horario laboral lo que dificulta coordinarse con otras/os colegas. Las innovaciones en colectivo requieren de tiempo y espacio en la jornada laboral para que todas/os puedan participar, lo cual se convierte en un obstáculo pues el tiempo de la jornada está dedicado al trabajo en el aula. Resulta comprensible el hecho de que no se produzcan innovaciones con mayor asiduidad, esto al tener en cuenta la posición de Moreno (2000) y Rimari (2009), quienes afirman que la innovación es un proceso que precisa de espacio y tiempo para que las personas se impliquen con la perspectiva o ánimo de producir una mejora.

La situación explorada en las aulas y en el desempeño de gestoras/es educativos relacionada con una innovación pedagógica menguada por las condiciones estructurales del sistema, comprometió al análisis de las causas que prevalecen detrás de esta realidad. Con base en Contreras (2001), la realidad aquí estudiada develó cómo influyen las características de la organización del sistema que establece una estructura jerárquica cuyas funciones configuran la división del trabajo, algunas se han establecido como mero rol de autoridad o de control para vigilar la operación técnica del currículo sometidas a directrices del sistema, el efecto finalmente se observa en el esfuerzo de todas las funciones por descifrar la estructura curricular lo cual les resta inversión de tiempo, ánimo y decisión para construir conocimiento o pensar en los saberes pedagógicos producidos en la práctica. Alejándoles de un liderazgo pedagógico capaz de inspirar una labor más propositiva e innovadora.

- Operación de funciones educativas en un plano de relaciones horizontales que hace viable la innovación

La delimitación normada por el sistema con relación a los perfiles de las distintas funciones educativas que legitima la organización y la división del trabajo ha resultado ineficaz, puesto que no existe una formación ofertada por parte del sistema para ejercer con calidad cada función, pero sobre todo porque prevalece un enfoque administrativo en el caso de la dirección y supervisión asociado a la fiscalización o vigilancia, peor aun cuando el desempeño es improductivo al incurrir en el confort o conformismo, distanciándose de una ocupación más proactiva y la principal tarea orientada a ejercer un liderazgo pedagógico cercano a las escuelas y orientado al acompañamiento a docentes.

Además de lo antes expuesto, en esta investigación influyó también el entendimiento de las diferentes realidades y particularidades que vive cada docente, así como las escuelas, lo cual hizo necesario recurrir a una alternativa distinta de formación y lograr innovar las formas de gestionar las prácticas de cada función. De manera implícita incidió en la redefinición de roles de las personas involucradas en el acto educativo. Este trabajo ha representado el esfuerzo para intervenir y transitar hacia una profesionalidad de carácter más actual e innovador, donde la relación entre supervisoras, directivos y docentes se ha manifestado en su capacidad para generar conocimientos en un plano de relaciones que ha propiciado debates productivos en la construcción de saberes y un proceso democrático en donde han sido escuchadas diversas voces sin distinción de la función; además de lograr el desplazamiento de la idea de una autoridad ociosa y de simples operarios/as o administradores que acatan e implementan de manera acrítica un currículo.

Es posible afirmar que se han generado e interpretado cambios que inician o nacen en el interior de las propias personas al involucrarse y vivir dicho proceso; estos cambios han implicado aventurarse en el aprendizaje profesional para vislumbrar la necesidad de enfrentarse al sistema, de cuestionarlo, de participar en una propuesta de intervención para mejorar las condiciones. De acuerdo con Gimeno (2013), ha significado acceder a la necesaria reprofesionalización docente que acepta el reconocimiento de las propias limitaciones, pero a la vez, admite la participación en proyectos innovadores.

En el proceso de esta investigación se vivió la privación del tiempo, de los espacios, así como una autonomía limitada por el sistema que dificulta y reduce las posibilidades de realizar una labor distinta. A pesar de esto, se demostró que si existe voluntad de todas/os las/os implicados se aprovechan los restringidos espacios de libertad con la intención de renovar la tarea pedagógica.

La perspectiva de innovación de las prácticas pedagógicas en las diferentes funciones representa un camino sinuoso, no obstante, se ha iniciado un proceso de cambio que ha dado luz al pensamiento al percibir formas originales de acción en colectivo, que han incidido en la interpretación de nuevos significados al desplegar el potencial creativo. Deviene la necesidad de gestionar mayor autonomía en la toma de decisiones encaminadas a la mejora de la profesionalidad docente como se hizo patente durante la aplicación de la intervención realizada, ya que las supervisoras, directoras y docentes lograron identificar estas condiciones que limitan una gestión más constructiva y de mayor aporte a la tarea pedagógica. Es imprescindible continuar abriendo paso para allanar el trayecto aún en medio de las dificultades u obstáculos.

- Sentido de la autonomía

Al reconocer las limitaciones o áreas de oportunidad en las prácticas pedagógicas y con el propósito de no esperar a que los cambios provengan del exterior se generaron acciones y estrategias con el personal docente del sector 18 de preescolar que obligaron a infringir el calendario escolar establecido. Ha sido importante analizar en los grupos focales la forma en cómo opera el sistema, acerca de la autonomía limitada para implementar proyectos innovadores, pues no se confía en la capacidad de las/os docentes para decidir y actuar con base en ello. De tal manera que la conciencia fundamentada acerca del sistema económico, político y social permite comprender la forma en que el sistema educativo actúa en detrimento de las capacidades docentes, con el propósito de decidir cómo intervenir a través de un desempeño más propositivo y afrontar el desafío de lograr rebasar las dificultades con capacidad de iniciativa para plantear soluciones y acciones innovadoras.

De acuerdo con Contreras (2001), la autonomía profesional es “un proceso de búsqueda y construcción permanente” (p.154). En ese proceso de búsqueda en el sector 18 de preescolar se construyó un proyecto cuyas acciones encauzaron el desarrollo de ciertas habilidades docentes a partir del reconocimiento de las áreas de oportunidad en las prácticas pedagógicas.

A juicio de Contreras (2001) y Tenti (2007), es admisible afirmar que la autonomía profesional jugó un papel preponderante en esta investigación, al favorecerse sobre la base del diálogo la pluralidad de ideas, saberes y diferentes puntos de vista que dieron lugar al diseño de acciones de formación encaminadas al desarrollo de habilidades que lograron la descentración de sí mismas/os al confrontar con otras/os las inseguridades de un oficio

que se desarrolla ante un panorama incierto y complejo. Recuperar el sentido del oficio conlleva a la búsqueda permanente del conocimiento pedagógico, de la sensibilidad implicada en el centro del quehacer pedagógico (crear oportunidades de aprendizaje para niñas y niños), diseñar y compartir el proceso enseñanza aprendizaje en colectivo para mejorar y cumplir en cierta medida con las exigencias de la sociedad al desarrollar la función docente con un sentido de compromiso moral.

Este compromiso profesional instó al despliegue y mejoramiento de las habilidades de gestión, tanto directivas como docentes. La resultante del trabajo realizado permitió observar la forma en que las supervisoras, directivos y docentes actuaron con capacidad de decisión respecto al diseño de los talleres, se organizaron para el trabajo colaborativo y el diálogo constante en un ambiente democrático que impulsó la discusión de ideas, además de la creatividad.

- Significado y relevancia de la gestión de habilidades

Es conveniente recordar que las habilidades son aptitudes o destrezas que permiten ejecutar una acción, es posible aprenderlas y desarrollarlas hasta alcanzar niveles de desempeño de mayor complejidad (Madrigal y otros, 2009; Moreno, 2015). Requieren la ejercitación sistemática para lograr resultados eficaces con carácter perdurable. Con base en Aburto y Bonales (2011), es factible afirmar que en este trabajo se favorecieron capacidades que persistirán aún con el paso del tiempo, las supervisoras, directivos y docentes se involucraron en un proceso que produjo: a) conocimientos - a través de la información obtenida, nociones, ideas, opiniones, experiencias, aprendizajes y estudios-; b) perspectiva - al poner en movimiento los conocimientos, disponer de la teoría en la práctica, emplear los conocimientos en el análisis de situaciones y la resolución de

problemas-; c) la actitud, al hacer que las cosas sucedieran tal como se planearon, la forma de guiar, de comunicarse, de implicarse y mover a los demás, creer en la mejora permanente a través del diseño de acciones y soluciones en colectivo, demostrando confianza en las capacidades del equipo.

En la gestión de habilidades para la transformación o mejora permanente ha sido imprescindible inspirar el cambio desde la jefatura de sector y lograr el involucramiento de todas/os sin distinción de la función. Ese anhelo se plasmó en un proyecto de intervención que provocó el desarrollo de las habilidades de investigación mediante formas innovadoras como el liderazgo pedagógico, el trabajo en equipos, la colaboración, la discusión de ideas, la toma de decisiones de manera democrática, la creatividad y la imaginación. Algunas expresiones en los relatos de las directoras confirman el sentido de este trabajo: “Trabajar en equipo con jefe de sector, supervisoras y directivos fue muy gratificante, pues me dio amplitud y apertura para compartir información teórica y experiencias docentes, donde los conocimientos en conjunto apoyaron para aclarar dudas” (Relat/Dir/Redis-Colab-1).

La innovación en la gestión de las habilidades se propició a través del diálogo libre de barreras limitativas referentes a la autoridad, constituyéndose en un espacio de libertad al ser escuchadas y tomadas en cuenta las distintas voces de docentes, directoras y supervisoras. Algunos testimonios ratifican este hecho: “Fue muy acertado integrarnos ya que nos hizo sentir parte de este proceso y fue una forma de cuidarlo y hacerlo lo mejor posible” (Relat/Dir/Redis-Colab-3).

El fortalecimiento o dominio de estas habilidades nació del deseo o necesidad interna de cada una/o por aprender. El cambio es un proceso que inicia en las propias

personas, está en ellas/os mismas/os, de allí la necesidad de desarrollar una actitud proactiva, de autosuficiencia para afianzar las capacidades y habilidades intelectuales individuales, para luego fortalecerlas mediante el aprendizaje en colectivo. Sin embargo, los cambios en las personas no ocurren de manera súbita, en el caso específico de las/os docentes porque poseen una historia personal de formación con características diversas. Al mismo tiempo, la situación de infraestructura y falta de recursos han originado resistencias y desánimo.

Se ha luchado por una cultura del trabajo colaborativo, pero normalmente se ha limitado al nivel de la planificación o de compartir algunos resultados de enseñanza, omitiendo la reflexión en colectivo acerca de la práctica y por ende una autoevaluación escasamente significativa que incidía poco en la mejora continua. Por tal motivo, la profesionalización durante los años de servicio en la docencia a través de diversas medidas de aprendizaje y desarrollo profesional resulta imprescindible, siempre y cuando responda a las necesidades e intereses de formación de las/os educadoras/es, pero además que no se perciba como una imposición u obligación por parte del sistema educativo. En este trabajo, la estrategia diseñada desafió la necesidad del desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas tanto en docentes, como en directivos y supervisoras, en la búsqueda de la mejora de las prácticas encaminadas a generar saberes plasmados en niveles más complejos de aprendizaje en las/os alumnas/os.

De allí, la urgencia de generar una formación profesional permanente de supervisores, directivos y docentes situada en las necesidades del contexto donde se desarrolla el oficio que conlleve a investigar, innovar, diseñar, reorientar la práctica pedagógica y cuestionar el currículo determinado por el sistema educativo, mediante

formas colaborativas de trabajo. Los logros de las personas en el desarrollo de estas habilidades están en el marco de la funcionalidad del sistema. No se trata de un acto de simple voluntad personal, sino de responder a los requerimientos de un sistema y conseguir rebasarlo con un pensamiento más crítico, que cuestione continuamente la realidad educativa para intervenir en los cambios. Al provocar dicho proceso de desarrollo de habilidades, surge la necesidad de describir cómo sucedió, a qué se enfrentaron supervisoras, directivos y docentes, qué aprendieron, como se verá en los siguientes apartados.

3. Describir los procesos que las supervisoras, directivos y docentes realizan con relación al desarrollo de habilidades de investigación docente

Por lo general, la labor docente o de gestión se realiza de manera individual y aislada, el tiempo para propiciar el trabajo en equipo con otros/as compañeros/as es muy limitado debido a la organización de la jornada laboral determinada por el sistema, se coartan con ello las oportunidades para la indagación en colectivo como forma de análisis, reflexión e interpretación de resultados de las prácticas pedagógicas de manera sistemática para la mejora continua. Entender las contradicciones del sistema educativo y de la escuela ocasionadas por diversos factores demanda una formación que facilite el ejercicio de una reflexión más profunda en los colectivos docentes (desde preescolar). Y de la discusión orientada a identificar los elementos (tanto del interior como exterior) que influyen en las prácticas pedagógicas, a fin de proponer o construir alternativas de transformación sin esperar recetas de instancias ajenas.

Al tener en cuenta la postura de Vaillant (2016) y la convicción particular acerca de la formación que da lugar a un desarrollo profesional docente más actual no necesariamente ha de ser establecida o normada por el sistema. Se trató en esta investigación de introducir una propuesta de formación orientada a responder a las necesidades y condiciones, tanto de la escuela como las personales (docentes y alumnas/os), lo cual implicó un proceso debidamente planeado, sistemático, que constó de propósitos u objetivos, actividades, tareas específicas, responsables y valoración de saberes tanto previos como posteriores a la formación. Se trataba de avivar la profesionalidad docente a pesar de los escenarios delimitados por el sistema educativo, por lo cual se propuso al interior del sector, de las zonas escolares y escuelas que lo conforman, líneas de actuación dirigidas a supervisoras, directivos y docentes que estimularan e incentivaran el diálogo para cuestionar la realidad educativa y contemplar la posibilidad de transformarla. Supervisoras, directivos y docentes se involucraron juntas/os en un proyecto que propició una actuación educativa más innovadora.

De allí, la importancia de defender la viabilidad de que tanto docentes como gestores/as educativos poseen capacidades para ejercer un rol más proactivo y dejar atrás las actitudes de estabilidad, en este trabajo se logró asumir una postura distinta al unirse en un plano horizontal para compartir ideas, saberes e incluso involucrar a otros agentes (padres/madres de familia y comunidad) en la tarea educativa, permitió cuestionar e intervenir en la realidad actual y provocar con ello el despertar del espíritu de investigación. “La investigación es el motor de la vitalidad y de la autorrenovación” (Pascale, 1990, p.14; citado en Fullan, 2003, p. 38). Desde el punto de vista teórico, la investigación docente puede transformar el conocimiento de profesoras/es sobre sí

mismos y su propia práctica pedagógica cotidiana, en la medida en que esta investigación implique auto observarse u observar a otras/os, reflexionen, registren, analicen de manera crítica, además de sistemática, la totalidad del ámbito de su práctica, asimismo, les permita identificar los obstáculos que impiden una enseñanza eficaz (Cochran-Smith y Lytle, 2010; Elliot, 2010).

Desde la perspectiva empírica, en esta investigación se confirma que la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas es un proceso factible de emprender. Las supervisoras, directoras y educadoras consideran que la investigación docente posibilita la exploración de soluciones a las problemáticas identificadas en las prácticas, asimismo, la búsqueda de información apoya la tarea educativa y permite hacer cambios en sus formas de trabajo. Enfrentarse al desarrollo de habilidades como lectura, análisis, reflexión, diálogo y construcción de conocimientos admitió un aprendizaje profesional más significativo, en particular, al ser provocado en espacios de colaboración que generaron pautas para innovar las prácticas (SCIV1111; SC10IX; Relat/Dir-Refl-13; Relat/Dir-Decis-Colab-13).

No obstante, para que esto sucediera ha sido necesario instar la iniciativa y el liderazgo pedagógico de todas las personas involucradas, desde la jefatura de sector, supervisoras, directivos y docentes, en un plano de relaciones horizontales que sienta las bases de la innovación de sus prácticas pedagógicas sustentada en el desarrollo de las habilidades de investigación docente en un proceso que a continuación se describe.

- La indagación entendida como cuestionamiento e interpretación

Retomando el concepto de Cochran-Smith y Lytle (2010), la indagación en la experiencia de este trabajo se orientó al cuestionamiento con relación al sistema educativo

y las limitaciones que impiden la investigación docente. Las acciones del plan de intervención estimularon la indagación en un sentido amplio, al tener como propósito cuestionar la práctica docente cotidiana orientada a una comprensión más extensa de los factores o condiciones que inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje a fin de proponer cambios o mejoras en el contexto más cercano. De allí, que se hizo necesario interrogar, además de la práctica, el currículo impuesto por el sistema, para comprender las causas de las situaciones imperantes en los escenarios escolares actuales.

La indagación permitió a las supervisoras analizar el currículo oficial que se ha aplicado sin verdadero cuestionamiento en las prácticas pedagógicas cotidianas. Recurrieron al apoyo de otros recursos bibliográficos al darse cuenta de que el currículo de educación preescolar no ofrece toda la información esperada, en este caso, con respecto a los enfoques pedagógicos de pensamiento matemático, lenguaje y comunicación. La cultura escolar establecida genera una tradición de repetición de estilos y prácticas que se identifican como ya exitosas porque es lo que se considera que funciona sin realmente tener la posibilidad de modificar esa tradición.

De igual manera, las directoras y las docentes, cada uno de estos grupos con distintas funciones, lograron cuestionar las prácticas habituales al introducirse en lecturas y revisión de materiales que les aportaron elementos diferenciadores a sus conocimientos previos e incidió en cambios en el diseño de sus acciones pedagógicas. Este trabajo permite advertir que la indagación es una actividad rigurosa, demanda tiempo y sistematización para crear el hábito de cuestionar con base en enfoques teóricos, así como en la propia experiencia. Pensar en colectivo acerca de la práctica requiere asignar espacios de tiempo para analizar, reflexionar y dialogar acerca de las dificultades

identificadas. Aunque las ideas previas tanto de supervisoras, como directoras y docentes con respecto a la indagación aludían a la noción de búsqueda de información o de averiguar acerca de algo, igual como sucedía con el término investigación, las acciones del proyecto de intervención fueron útiles para orientar la indagación en el sentido de una actitud de cuestionamiento más crítico y advertir la viabilidad de una práctica distinta, más dinámica y propositiva.

Sin embargo, lograr cimentar el concepto de indagación en un sentido más amplio con el propósito de orientar las prácticas pedagógicas a la identificación de problemáticas que obstaculizan la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para así, centrarse en la búsqueda de la mejora social en el contexto donde éstas se realizan, implicó -como se hizo evidente- la concientización y compromiso de todas/os los involucrados (jefas/es de sector, supervisoras/es y directivos) no sólo docentes frente a grupo, a través de la estrategia de intervención que las enfrentó a un proceso de desarrollo de ésta y otras habilidades de investigación.

Este ejercicio demostró a su vez, que la reflexión consciente en colectivo consiste en atreverse a pensar, a cuestionar la realidad de su quehacer para identificar situaciones problemáticas y buscar explicaciones, lo cual obliga desde la gestión y liderazgo pedagógico de cada uno de los niveles operativos según su función, orientar la contrastación fundamentada de lo que se lee con los propios referentes o creencias y encontrar nuevos elementos mediante el análisis, de allí la inminente necesidad de provocar continuamente esta habilidad en colectivo con la intención de fortalecerla al suscitar un cuestionamiento significativo orientado a una práctica reflexiva más profunda.

- **La reflexión consciente: un arte indispensable en la mejora de las prácticas pedagógicas**

El análisis acerca de lo observado en los ámbitos escolares con las supervisoras desde la primera etapa en la investigación-acción, condujo a la reflexión acerca de las fortalezas y las áreas de oportunidad identificadas en las prácticas pedagógicas. Este ejercicio se indujo igualmente a través de lecturas de diversos autores que propiciaron de manera intencionada la reflexión acerca de la función de la supervisión en la tarea pedagógica, así como las acciones que han de realizarse para apoyar de manera comprometida en este aspecto.

En el grupo focal -conformado por ocho supervisoras-, la reflexión se incitó en torno al significado de la investigación docente, al aprendizaje adquirido a través del desarrollo de habilidades implicadas en el proceso de diseño de los talleres de pensamiento matemático y de lenguaje y comunicación. Lo más relevante al propiciar estos espacios de reflexión fue realizarlos en colectivo porque representó una oportunidad de aprender en comunidad al escuchar(se), así como nutrirse de las distintas ideas.

Si bien, es importante reconocer la relevancia del ejercicio sistemático de la reflexión, también es conveniente tomar en cuenta que el entrenamiento de esta habilidad tan significativa para la mejora de las prácticas ha de provocarse continuamente desde la supervisión, no es una responsabilidad exclusiva de la docencia frente a grupo, reflexionar entraña una mirada a sí misma/o, es como verse al espejo diariamente y cuestionarse qué puedo hacer hoy para mejorar mi oficio. Reflexionar es tener conciencia de lo realizado, pero también del deber que exige dicho oficio, es auto observarse y analizar objetivamente nuestros propios actos (Campirán, 2000b, citado en Ruiz y Peña, 2016). Es tratar de evitar

la autocomplacencia y convertir este ejercicio en una disciplina de mejora constante en colectivo. Las directoras, en tanto, tuvieron la oportunidad de reflexionar al escribir y describir la experiencia resultado de su participación en la estrategia de rediseño de talleres, así como la conducción de éstos. El desarrollo de estas tareas específicas entrañó una gestión más orientada a lo pedagógico y distinta a la función estrictamente administrativa. El trabajo en equipos con directivos de diferentes zonas escolares representó un espacio inusual de intercambio de experiencias, de desarrollo de la reflexión y otras habilidades de investigación, las cuales por lo general se favorecen escasamente en el ejercicio aislado de las diversas funciones docentes; al momento de generarlas supone un trayecto arduo, llegar a un consenso en colectivo y tomar decisiones no siempre resulta ser una tarea sencilla, por lo que en algunos equipos imperaron las decisiones de algunas personas.

Con las docentes, la reflexión entrañó una tarea diferente a lo frecuentemente realizado por ellas en un formato individual que responde más bien a una exigencia establecida en el currículo como parte de su función, en este trabajo de investigación la reflexión implicó una práctica más profunda y consciente realizada en colectivo y se concretó al enfocarse en aspectos esenciales de la práctica pedagógica, al reconocer sus debilidades, la necesidad de mejora constante, revelaron y describieron con emoción cómo la innovación de la práctica a través del diseño de actividades lúdicas y dinámicas despertaron también el interés de madres, padres o abuelas, quienes estuvieron siempre atentas/os para colaborar no sólo con los materiales requeridos, sino cooperando o participando cuando fue necesario.

Las/os docentes -en este caso con distintas funciones- tornaron su oficio en un arte consciente en la búsqueda de mejora de su obra. Lograron desarrollar la habilidad de emplearse a sí mismas/os como “instrumentos de investigación” (Stenhouse, 2007, p. 38). En este trabajo de investigación la clave para despertar la conciencia y la movilización de esta habilidad fue la creación de los escenarios que la generaron a través de la intervención. El involucramiento y grado de exigencia a sí mismos en el desarrollo de la estrategia se tradujo en reflexiones por parte de las participantes. Cuando se les cuestionó si antes habían participado en un proyecto similar, la respuesta fue: “con este grado de complejidad no, o sea así de meticuloso, así de perfeccionista, así de recibir las aportaciones de los demás, de mejorar” (Sup /C10IX).

Se ha observado que es primordial consolidar la reflexión como una práctica regular y exigente en colectivo, con este propósito es preciso continuar e insistir en procesos completos: planificación de actividades en equipo, auto observación de la propia práctica, la observación de la práctica entre pares, análisis de resultados de las estrategias didácticas implementadas, identificación de las dificultades en el proceso de aprendizaje de alumnas/os y determinación de estrategias de mejora; con el acompañamiento e implicación de directivos, así como supervisoras. La reflexión consciente, argumentada y sistemática precisa de herramientas como la lectura y escritura, procesos que al ser generados de manera intencionada porque se enfocan en temas de interés asisten al pensamiento crítico, facilitan el cuestionamiento y contrastación de saberes para construir nuevos aprendizajes.

- **Lectura y escritura para pensar acerca de las propias prácticas**

Leer y escribir implica mucho más que manifestar conductas de alfabetización, ser alfabetizado conlleva a contrastar, analizar e interpretar textos (Farstrup, 1992). Es descubrir el mundo con una mirada más crítica. En esta investigación la lectura resultó imprescindible, lo más importante en este caso fue el interés percibido al encontrar que tenía un sentido realizarla porque entrañó la búsqueda de respuestas a las dudas o situaciones que instaban a localizar más información. En los equipos conformados por las supervisoras la lectura de bibliografía diversa les permitió contrastar enfoques, descubrir las limitaciones del currículo oficial para preescolar y a la vez acrecentar sus conocimientos. La lectura consistió en la interpretación de diferentes aspectos metodológicos, teóricos y pedagógicos relacionados con lenguaje y comunicación y pensamiento matemático.

A su vez, las directoras también reconocieron que leer era clave para fundamentar su discurso, sus acciones. Se enfrentaron a la necesidad de leer para conocer más y poseer mayor dominio como mediadoras en la construcción del saber de las/os docentes durante los talleres. Descubrieron que era forzoso destinar tiempo extra para la lectura y preparación. Así lo expresaron en los relatos. La escritura posibilitó manifestar la intimidad de sus pensamientos con libertad y confianza acerca del proceso vivido, lo que no se atrevieron a expresar abiertamente en el espacio de la plenaria lo hicieron por escrito. Por lo cual los relatos de experiencias pedagógicas se convierten en una valiosa herramienta que accede al interior de las personas, para conocer su pensamiento, en este caso, el de las directoras participantes. Una de las directoras expresó en su relato lo siguiente: “Sé qué cosas mejorar y cambiar porque este escrito me ayuda a ser más

analítica” (Relat/Dir-Reflex-Lec-Esc-5). Los relatos permitieron el análisis, comprensión y descripción con mayor profundidad de las vivencias. En los relatos las directoras contaron “lo que se hizo, cómo se hizo y para qué se hizo” (Suárez, 2010, p. 106).

Es importante continuar con el uso sistemático de esta herramienta que implica escribir acerca de las experiencias en torno a estrategias implementadas en la práctica, para luego leer los relatos en colectivo y perfeccionarlos con el propósito de hacerlos de un dominio público y poder contribuir de manera contundente en acciones de investigación docente. Las docentes que participaron en el grupo focal reconocieron la insuficiencia en la habilidad de lectura crítica intencionada que permite contrastar diferentes enfoques teóricos con saberes o creencias propias, interpretar e inferir ideas, su valor radica en la adquisición de conocimientos y preparación académica que accede al perfeccionamiento en la mediación docente durante el proceso de aprendizaje de alumnas/os.

Leer y escribir tiene sentido cuando las /os lectores recurren a la bibliografía o textos quizá para entender mejor algún aspecto de la vida o del ámbito en el que se mueven y es motivo de interés, inquiriendo explicaciones con fundamento para respaldar una postura ideológica o conocer distintos puntos de vista con respecto a un tema e identificarse con algunos autores (Lerner, 2004). El valor de todas las habilidades anteriormente descritas se intensifica de manera significativa a través del diálogo, porque es una capacidad y a la vez una herramienta que propicia el intercambio y con ello el aprendizaje profesional.

- **El diálogo: elemento integrador de las habilidades de investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas**

El diálogo entraña la escucha atenta, así como el respeto, durante el intercambio de ideas, saberes, experiencias y sentimientos. Los espacios dialógicos suponen la interacción entre varias personas y propician el aprendizaje argumentado independientemente de una posición jerárquica. Como ya lo habían sugerido Vera, Achilli y Batallán; citados en Anderson y Herr (2010), el diálogo entre docentes cobra especial importancia en espacios que toman la forma de talleres, donde también surgen el intercambio de saberes y el acrecentamiento de conocimientos propiciados con base en la colaboración. En este trabajo de investigación el diálogo se configuró en elemento principal, transversal e integrador en el proceso de desarrollo de las habilidades de investigación aquí abordadas (indagación, reflexión, análisis, lectura y escritura) y a su vez en el dispositivo generador de colaboración, dio paso al consenso en el diseño de contenidos, estrategias, materiales creativos, la toma de decisiones y acuerdos. Las estrategias aplicadas propiciaron la necesidad del diálogo desde la primera etapa, en un inicio en los dos equipos conformados por las supervisoras; en otro momento, entre directoras y supervisoras, lo cual se percibió como un reto, así lo manifestaron las directoras en sus relatos al percibir el diálogo como una oportunidad para “generar un ambiente tranquilo de confianza, el saber escuchar, establecer una comunicación asertiva” (Relat/Dir-Dial-5). Se logró romper con las barreras limitativas inherentes al rol de autoridad, hacer a un lado la jerarquía para propiciar el diálogo e incluso el debate de ideas. En la etapa de la investigación concerniente a la implementación de los talleres, las/os docentes en cada zona escolar organizados en grupos de acuerdo con el grado que

atendían, tuvieron la oportunidad de intercambiar ideas, saberes, pero también derribar creencias o prácticas tradicionales al descubrir nuevos conceptos relacionados con pensamiento matemático, lenguaje y comunicación.

Los espacios de diálogo concertados en cada etapa de la investigación desafiaron el despliegue de las habilidades de investigación anteriormente citadas, impulsadas deliberadamente desde una cultura de colaboración a través de los contenidos temáticos que resultaban comunes para todas/os. Existieron ciertas limitaciones, porque la cultura que impera en el desempeño docente es individualista o aislada. De pronto, la actuación de algunas personas resulta dominante al momento de aportar las ideas. La clave para continuar mejorando la eficacia del diálogo y decidir conjuntamente -en democracia-, sin que predomine por encima de las/os demás una sola voz u opinión, es crear constantemente los espacios que lo susciten.

Cambiar esquemas de formación y de prácticas pedagógicas que han imperado durante años es una tarea ardua. “El proceso de deslegitimación y desvalorización” de la labor docente avalado por el “saber experto” ha sido resultado de un sistema tecnocrático y paternalista que ha producido en escuelas y docentes una actitud de “espera” ante las dificultades que se presentan (Sverldick, 2010, p. 33). De esta manera, se observó que para rebasar o traspasar estos esquemas que representan obstáculos para la investigación docente como una alternativa de formación y desarrollo profesional más actual, entraña el convencimiento e involucramiento de todas/os los gestores educativos y docentes, un esfuerzo de trabajo entre colegas para derribar la costumbre del trabajo individual y aislado que exige compromiso e incluso disposición para ceder o destinar tiempo extra para el estudio, preparación, lectura, análisis y diseño de acciones.

4. Comprender los procesos de innovación de las prácticas pedagógicas que realizan las docentes de preescolar con distintas funciones

De acuerdo con Havelock y Huberman (1980); citados en Medina (1999), la innovación en este proyecto se produjo al introducir acciones que implicaron una ruptura con las prácticas pedagógicas tradicionales. Esto a través del diseño de una estrategia plasmada en un plan cuya sucesión ordenada de acciones ocurrieron a partir de la intervención de las personas implicadas en el proceso innovador que incitó al desarrollo las habilidades de investigación mediante el diálogo, diseño, planificación de contenidos y ejecución de las acciones para lograr los resultados esperados conforme a una visión compartida. Se considera que la innovación fue relevante, pues con base en Blanco y Messina (2000) su importancia radica en el proceso de transformación que se produce, independientemente de la especificidad o singularidad en los cambios que generó.

En el proceso completo que produjo el plan de intervención, la innovación figuró en cada una de las etapas o fases de la investigación al romper con una cultura tradicional reflejada en las prácticas pedagógicas de docentes que realizan diversas funciones (supervisión, dirección y docencia frente a grupo) desde el momento en que se enfrentaron al desarrollo de habilidades de investigación en comunidad, al aprendizaje colaborativo, a la cooperación y al trabajo integrador. Se convirtieron en protagonistas de un crecimiento profesional producido en interacción durante el diseño y rediseño de talleres, experiencia que adquirió un significado muy particular al sentirse comprometidas en mayor medida porque exigía preparación, conocimientos y tiempo extralaboral. Se involucraron al sentirse convencidas y motivadas, además de experimentar una satisfacción personal.

La participación en comunidades de aprendizaje creó una sinergia que robusteció las ideas, se despertó el entusiasmo por aportar sus conocimientos, su experiencia, de igual modo, sus voces recobraron fuerza y autonomía al sentirse capaces de crear. Representó la oportunidad de un desarrollo profesional con un carácter más actual e innovador al favorecer en los colectivos de supervisoras, directoras y docentes la búsqueda de información, de conceptos pedagógicos, intercambiar saberes aprendidos durante el proceso, aportar y recibir apoyo crítico en algunos momentos. Al mismo tiempo, originó la ayuda mutua, confianza y acrecentamiento de saberes que brindaron soporte socioemocional e intelectual. La intervención de gestores y docentes en distintas acciones implicó una experiencia genuina y social, porque incidió en la interacción con otros/as, pero además respondió a necesidades e intereses de formación situadas en el contexto escolar donde se desarrolla la tarea educativa.

El impulso de las habilidades de investigación a través de los talleres de pensamiento matemático, lenguaje y comunicación (contenidos de gran interés vinculados con todos los campos de formación), supuso un desarrollo profesional enfocado en la mejora de la propia realidad educativa. De allí la importancia de la investigación-acción en las escuelas como cultura transformadora que provoca habilidades referentes a la reflexión, el análisis e indagación de la práctica cotidiana, influye en la resolución de las problemáticas identificadas y “contribuye a la innovación pedagógica” (Stenhouse, 1987; citado en Latorre, 1992, p. 323).

Sin embargo, tomando en cuenta que la innovación debe ser un proceso sometido a la constante revisión crítica se consideró una segunda espiral de la investigación -acción al iniciar nuevamente con visitas de diagnóstico en el siguiente ciclo escolar (2019-2020)

lo cual permitió un nuevo análisis de los resultados entre supervisoras y advertir que los cambios en las prácticas pedagógicas no eran tan significativos como se esperaba.

Conduce a concluir que la innovación de las prácticas pedagógicas mediante la investigación docente (búsqueda, análisis, reflexividad sistemática, autocrítica y argumentación tanto teórica, como práctica) a través de estrategias que provocan la participación, la colaboración y toma de decisiones originales es viable, pero implica un rol intelectual comprometido, continuado y sostenido de los gestores educativos como líderes pedagógicos que acompañen, a la vez que asesoren a las/los docentes. Que las transformaciones requieren tiempo, sistematización y se producen de manera acompasada.

A pesar de las dificultades impuestas por el sistema relacionadas con el tiempo y la autonomía, o con debilidades personales al no estar acostumbradas/os al trabajo en equipo, a la colaboración, al diálogo y consenso de ideas, porque predomina el trabajo individual, el impulso de este proyecto resultó innovador pues demandó una participación más activa (alejada de la gestión meramente administrativa) de supervisoras y directoras, en tanto, las/os docentes vivenciaron una práctica diferente (planificaron, se observaron entre pares, grabaron la práctica y reflexionaron en colectivo).

Todo esto supuso la existencia de varios ángulos de una misma realidad que impone el sistema educativo: adaptarnos a una autonomía limitada para no infringir el marco normativo establecido, pero a la vez, aprovechar los márgenes de libertad que deja entrever el sistema con el propósito de implementar distintas acciones de un proyecto de intervención en un horario disponible para todas/os las docentes con distintas funciones.

En este trabajo la investigación-acción facilitó la comprensión, descripción y explicación en un “lenguaje de sentido común” para las/os docentes en las situaciones habituales (Elliot, 2010, p. 25).

- **La investigación - acción: un proceso sustantivo de participación democrática y construcción de aprendizajes docentes**

La investigación -acción en línea con la propuesta metodológica de intervención permitió definir una estrategia concreta de acción, con la firme intención de generar espacios genuinos en donde docentes con diferentes funciones en el sector 18 del nivel preescolar, tuviesen la oportunidad de enfrentarse a la necesidad de desarrollar habilidades de investigación docente que los condujeran a indagar, leer, analizar, reflexionar, conversar, intercambiar saberes empíricos y teóricos, además de narrar lo vivido posterior a este proceso, en torno a temas que constituyen preocupaciones, problemáticas y situaciones de enseñanza comunes en relación a campos de formación como pensamiento matemático y lenguaje y comunicación.

Al abrir estos espacios de conversación a nivel sector, las supervisoras tuvieron oportunidad de identificar problemáticas o necesidades comunes susceptibles de cambio referentes al proceso enseñanza -aprendizaje observado en las aulas, proponer acciones de atención / solución a las necesidades, asimismo, el despliegue de las habilidades de investigación y creatividad en el diseño de las acciones. Las directoras, a su vez, fueron invitadas a integrarse en una comunidad de aprendizaje compuesta por directoras de distintas zonas escolares e implicarse en el rediseño de las acciones propuestas por las supervisoras, representó para ellas de igual manera la oportunidad de enfrentarse al desarrollo de estas habilidades y guiaron el mismo proceso con educadoras/es en cada una

de las zonas. Las oportunidades de colaboración antes descritas fueron parte de las fases o etapas de la investigación-acción que generaron escenarios donde las/os participantes se convirtieron en protagonistas de la construcción y reconstrucción de acciones que hicieron realizable, además de la apropiación, la recreación de saberes empíricos contrastados con los saberes teóricos adquiridos en los talleres.

La recreación de estos saberes tuvo a su vez lugar en grupos focales (supervisoras, directivos y docentes) y narrativa por escrito de la vivencia (directoras). Esta modalidad de investigación representó, al mismo tiempo, un potente cambio de la posición individual tan frecuente en la enseñanza, a un trabajo de carácter colectivo, que representó algunas dificultades en ciertos momentos para escuchar a las/os demás, donde de pronto imperaban las ideas de unas personas sobre otras.

La investigación -acción supuso un proceso no lineal porque en un ir y venir en el desarrollo de las fases y en el análisis, permitió abrir al mismo tiempo distintas puertas en el conocimiento acerca de diversas dimensiones: sistema económico y político, sistema educativo, escuela, docentes, alumnas/os, familias, a pesar de la autonomía y tiempo limitados. En este trabajo se aprendió que la investigación-acción hace viable el involucramiento de todas las personas implicadas en la tarea educativa, sin distinción de estatus o jerarquía; supuso rebasar el habitus promotor del inmovilismo derivado de la interiorización inconsciente de ciertas formas tradicionales en el desempeño de las distintas funciones docentes y ser sustituidas en este trabajo por un ejercicio más intelectual, mediante el despliegue de habilidades básicas de investigación impulsadas a través de formas innovadoras que incidieron en la transformación de las prácticas pedagógicas, como la colaboración, iniciativa, toma de decisiones, imaginación y

creatividad. La investigación docente es útil en la medida en que tiene sentido para las/os docentes aprehender el conocimiento de su realidad. Si así ocurre, el aprendizaje profesional es más significativo que cuando se trata sólo de entender o apropiarse de contribuciones realizadas por investigadores académicos.

El criterio de credibilidad de esta investigación radica en que además de generar conocimiento entre las docentes con diferentes funciones, se están difundiendo los resultados a una comunidad más amplia a través de la tesis; las acciones de la propuesta de intervención guiaron a la resolución del problema en la medida en que fue viable desarrollar las capacidades o habilidades de investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas para transformarlas o mejorarlas, aunque con ciertas limitantes en el tiempo y la autonomía para realizarlo, asimismo, es imprescindible mantenerlo como un proceso continuo, realizar un esfuerzo sostenido para interiorizar y consolidar el desarrollo de dichas habilidades o capacidades, entraña la concientización acerca de la emergencia de una labor intelectual más propositiva que responda a las exigencias del mundo actual. Lo cual conduce a ciclos nuevos en la espiral de investigación-acción al interpretar la realidad de prácticas pedagógicas arraigadas en esquemas tradicionales y la necesidad latente de cambio.

“La validez del proceso” residió en la inserción de diferentes perspectivas, pues tomaron la palabra en distintas etapas de la investigación supervisoras, directivos y docentes, así como en la triangulación, análisis e interpretación de la información obtenida en observaciones, entrevistas, grupos focales, grabaciones, transcripciones y narrativa escrita (relatos de directoras participantes). Al conceder importancia a la participación de docentes con distintas funciones en la investigación -acción en un plano de relaciones

horizontales se confirió “validez democrática”. Incluso “validez catalítica” al dar voz a todas/os las/os participantes (Anderson y Herr, 2010, pp. 53-56). Con la liberación de ideas docentes se permitió intervenir para descubrir, asimismo, modificar o transformar en cierta medida las condiciones que someten la realidad escolar. Esto fue posible, al involucrar en un proyecto de intervención a docentes con distintas funciones en la concreción de un cambio en sus prácticas porque las enfrentó al desarrollo de habilidades que implicaron un pensamiento innovador. Por lo tanto, de acuerdo con Sandín (2000), es fiable afirmar que constituye un indicador de logro significativo de los objetivos que guiaron esta investigación. De igual manera, es pertinente reconocer las condiciones que restringieron o limitaron su desarrollo.

B) Limitantes presentes en el proceso generador de habilidades de investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas

La limitante más divulgada con relación a la idea del/la docente como investigador/a es la referente al criterio de los expertos en investigación, quienes juzgan por lo general el trabajo de profesores/as investigadores como teóricamente ingenuos, de acuerdo con el rigor metodológico que exige la investigación, pero también por considerarlos con escasa experiencia en el dominio de las políticas acerca de la producción y publicación de las investigaciones (Elliot, 2010; Stenhouse, 2007).

En todo caso, en este trabajo se ha confirmado que los obstáculos más serios para que las/os docentes emprendan en su práctica la investigación se encuentran en las limitantes estructurales del sistema que figuran en condiciones como la organización del tiempo laboral (dedicado en su totalidad a clases con alumnas/os), el ejercicio burocrático de las funciones de gestión (más orientadas a la labor administrativa) lo cual obstaculiza

la posibilidad de implementar la investigación docente o pedagógica como un proceso constructivo en colectivo. La libertad para crear y diseñar acciones que inciden en un desarrollo profesional situado en las necesidades de la práctica pedagógica es coartada y condicionada por un calendario escolar que destina sólo una sesión al mes para el consejo técnico escolar con la supuesta finalidad de reflexionar e intercambiar experiencias de la práctica pedagógica, sin embargo, el pensamiento crítico y reflexivo de las/os docentes por lo general se ve truncado al concentrarse en responder determinadas preguntas o llenar formatos estandarizados por las exigencias institucionales (SEP o autoridades escolares).

La reflexión profunda y la narrativa como herramientas sistemáticas de análisis en colectivo encauzadas a la reconfiguración de las prácticas docentes requieren de oportunidades que las propicien, también de un acompañamiento que las aliente, oriente y estimule a fin de consolidarlas.

En esta investigación, además de una incipiente formación inicial en el cultivo de habilidades de investigación científica y pedagógica, se identificó la exigencia de ampliar los espacios que facilitan las condiciones de lectura y diálogo deliberados entre docentes con distintas funciones en torno a las dificultades didácticas identificadas. Se percibe un vacío en la construcción de saber pedagógico, resultante de la ausencia de un bagaje o sustento teórico que al ser implementado en la práctica posibilita su contrastación con los conocimientos o saberes previos de las/os docentes y construir nuevos saberes que incidan en la mejora permanente de la práctica. Compromete al desempeño de una gestión pedagógica más rigurosa en el acompañamiento del trabajo en colectivo para favorecer el proceso antes descrito.

C) Reflexiones y nuevas líneas de investigación

De los resultados de los objetivos de este trabajo se derivaron cuestiones consideradas relevantes en torno al estudio e intervención que incitaron la investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas. Las primeras ideas que enseguida se comparten constituyen reflexiones acerca del proceso desarrollado en este trabajo y finalmente se exponen algunas guías que sugieren nuevas líneas de investigación.

- Este trabajo representó un esfuerzo intencionado y sistematizado para el desarrollo de habilidades de investigación docente e innovación de las prácticas pedagógicas, no obstante, permitió darse cuenta de que hay un camino largo por recorrer y lograr asentar hábitos intelectuales de frente a una compleja realidad rebasada por tradiciones distintivas de las culturas escolares arraigadas.
- Resulta ineludible el esfuerzo sostenido por provocar habilidades del pensamiento que logren derribar creencias y saberes erróneos e incidan a su vez en la búsqueda de la innovación permanente.
- Es esencial nutrir la tarea iniciada, instar a la indagación que provoca el cuestionamiento acerca de la propia práctica y los factores que en ella influyen desde un enfoque co constructivo, es decir, donde supervisoras/es, directivos y docentes perseveren en la propuesta de acciones tendientes a infringir las limitantes estructurales represoras de la noción de desarrollo profesional actual.
- La investigación docente no debe representar necesariamente un camino intelectual complejo y difícil de transitar, sino la inmersión de las/os propios docentes en la realidad educativa con un pensamiento reflexivo en colectivo que permita cuestionar e identificar problemáticas reales en las prácticas pedagógicas,

interrogar cómo influyen los intereses político – educativos, además de otros factores externos, en los aprendizajes de las/os alumnas/os e intentar introducir mejoras en las aulas y comunidad adyacente.

- Con este trabajo se ha demostrado la viabilidad de una formación docente basada en el desarrollo de habilidades básicas de investigación que redundan en el mejoramiento de las prácticas -indistintamente de la función que se desempeñe-, al mismo tiempo se han confirmado las capacidades innovadoras y cooperativas en el diseño de estrategias.
- Lo necesario es: continuar trabajando en la creación de ocasiones, motivos y oportunidades para que docentes con diversas funciones lean y escriban con un sentido. Logren plasmar su análisis, reflexiones y organización de ideas acerca de sus experiencias académicas. Descubrir, que al escribir además de reescribir sus propias vivencias pedagógicas pueden convertirse a la vez en lectoras/es, compartir con otras/os, explicar, al mismo tiempo reinterpretar su práctica otorga un nuevo sentido a su quehacer docente y transforma su pensamiento tradicional en uno más crítico (Lerner, 2004; Suárez, 2010).
- Se ha descubierto la posibilidad de desarrollar una cultura de equipo en la búsqueda de mejora entre supervisoras, directivos y docentes de un sector escolar que incitó a la ruptura de la cultura burocrática del desempeño de roles aislados e individualistas y lograr traspasar la estructura jerarquía fundada en un vacío no sólo pedagógico, también ético.
- Aprovechar los márgenes de libertad y autonomía limitadas representan oportunidades restringidas por el marco normativo que legitima el burocratismo

de las distintas funciones, en este trabajo implicó desplegar una labor distinta a la habitual al generar un trabajo en colectivo con supervisoras, directivos y docentes orientado a la construcción de ideas (pensamiento creativo) e incidió en un producto (innovación pedagógica).

- Resulta ineludible perseverar en la superación de los esquemas de desempeño interiorizados durante tanto tiempo que reproducen comportamientos estáticos en el ámbito educativo. La transformación exige concientización de todas/os los involucrados (docentes con distintas funciones), obliga a la acción para romper las barreras generadas por el sistema económico, político y social reflejadas en la ausencia de innovación pedagógica.
- La presente investigación permitió comprender que los cambios no se producen de un día para otro, demandan voluntad por cultivar una cultura escolar distinta y requieren tiempo. Entraña asumir una actitud diferente a la mera receptividad como actores educativos, incita la toma de decisiones en colectivo (jefa/e de sector, supervisoras/es, directivos y docentes) para involucrarse con profesionalidad e intervenir de manera decidida en las acciones que conducen a irrumpir en las condiciones en que opera el sistema escolar: autonomía acotada, esquemas tradicionales de formación docente ajena a las necesidades didácticas contextuales, restricción de espacios y tiempo para reflexionar.

A partir de estas reflexiones se exponen algunas ideas relativas a futuras líneas de indagación con la intención de dejar entreabierta la puerta de acceso a la investigación docente e innovación pedagógica.

- Proponer una investigación cualitativa que describa el proceso y los resultados de un programa de formación en investigación docente que potencie las capacidades del pensamiento crítico, reflexivo y creativo.
- Propiciar la investigación acción participativa con docentes, madres/padres y personal de apoyo (maestras/os de educación física, música, del gabinete de apoyo psico-pedagógico) a partir de temas generadores de interés para los participantes que fortalezcan el diálogo, la práctica reflexiva e indagación acerca de las propias prácticas y del contexto donde se desarrollan a fin de intervenir e incidir en los cambios.
- Favorecer la investigación narrativa en talleres de docentes donde escribir y leer con una intención pedagógica se conviertan en un placer al compartir los relatos de lo vivido en colectivo y al perfeccionarlos se transformen en indagación y reflexión consciente de la realidad educativa (la influencia del contexto social y otros factores en el proceso enseñanza – aprendizaje).
- Promover un estudio biográfico - narrativo de mujeres en su rol de docentes de preescolar y madres de familia, centrado en la comprensión de sus identidades en relación con los contextos socioculturales (familiares, políticos, económicos, laborales y recreativos) en que viven.

El anhelo de bordar ideas para transformar la realidad escolar actual representa la construcción de un sueño latente. Despertar la sensibilidad en el arte de enseñar, de mejorar las prácticas de todas las personas intervinientes en el hecho educativo, entraña pasión, generosidad, esfuerzo y tiempo.

Referencias

- Aburto, H. y Bonales, J. (2011). Habilidades directivas: Determinantes en el clima organizacional. *Investigación y Ciencia*, 19(51), 41-49. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=674/67418397006>
- Acuña, L., Bejarano, O., Cardozo, L. y Londoño, A. (2017). El acompañamiento pedagógico: una experiencia que aprovecha la impronta del IDEP. *Magazín Aula Urbana* (107), 6- 8. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1726>
- Alfonso, M. R. (2011). *Dialéctica de la cantidad y la cualidad. Investigar sin ataduras*. Monterrey: UNESCO/ Comité Regional. ISBN-978-607-7609-18-6.
- Alfonso, M. R. (2012). *Investigación de la práctica educativa para la contextualización del currículo*. Conferencia magistral. III Congreso internacional Multiversidad. Guadalajara.
- Aljure, L.H. (2015). Producción de conocimiento a nivel escolar: el rol del docente investigador. *Revista Astrolabio*, pp.109-117. Recuperado de [Producción de conocimiento a nivel escolar: el rol del docente investigador | Compartir Palabra maestra](#)
- Allende, F. y Condemarín, M. (1991). La escritura creativa y formal. Chile: Andrés Bello. En Moreno, X., Hernández, E., Huerta, M.A. y Morales, D. (Coord.) (1995). *El aprendizaje de la lengua en la escuela*. Antología básica de Licenciatura en Educación Plan 1994, México: UPN/Edimsa.

- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens*, 9(2), 187-202. Recuperado de https://investigacionpedagogicaunam.weebly.com/uploads/1/0/8/8/10888154/caracter%20características_más_relevantes_del_paradigma_sociocrítico_su_aplicación_en_investigaciones_de_educación_ambiental_y_de_enseñanza_de_las_ciencias_realizadas_en_el_Doctorado_de_Educación_del_Instituto_Pedagógico_de_Caracas_alvarado_y_garcía_2008.pdf
- Álvarez, C.X. (2011). *Fuentes de información: Grupos focales*. Facultad de Ciencias Naturales. Universidad de Puerto Rico. Recuperado de http://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/grupos_focales.pdf
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. 1ª. ed., pp. 45-48, Córdoba, Argentina: Brujas. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/eevcxn>
- Anderson, G. y Herr, K. (2010). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. (Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation.). En Sverdlick, I. (Comp.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. 1ª. reimpresión, Buenos Aires: Noveduc.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2006). El docente reflexivo: Clave para la innovación. En Universidad de Palermo, Facultad de Diseño y Comunicación (Coord.) *XIV Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación "Experimentación, Innovación, Creación. Aportes en la enseñanza del Diseño y la Comunicación"*

- 1ª. ed. 7, (pp. 20-22), Buenos Aires: Kurz. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/122_libro.pdf
- Arnaut, A. (13 de junio de 2013). Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación. [Notas] *Seminario organizado por el CIDE, BID y Senado*. Recuperado http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. Recuperado de http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/3068_417-934-1-PB.pdf
- Avellaneda, Y. T. (2017). La innovación de la práctica educativa como lugar de resistencia del maestro. *Revista Educación y Ciudad* (32), 121-130. Recuperado de <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n32.2017.1634>
- Azamar, A. (2016). La integración de la tecnología al Sistema Educativo Mexicano: sin plan ni rumbo. *REncuentro Análisis de Problemas Universitarios*, 72. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34051292002>
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. 23ª. ed. México: Siglo Veintiuno. Recuperado de <https://issuu.com/maiquim.floresm./docs/bachelard-la-formacion-del-espiritu>
- Barraza, A. (2010). *Elaboración de Propuestas de Intervención*. 1ª. ed. México: Universidad Pedagógica Nacional de Durango.

- Barzaga, O. S., Vélez, H. J., Nevárez, J. V., y Arroyo, M. V. (2019). Gestión de la información y toma de decisiones en organizaciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(2), 120-130. Recuperado de <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i2.27341>
- Bausela, E. (1992). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Beuchot, M. (2009). La hermenéutica analógica en la filosofía. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 2(1),13-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058713001.pdf>
- Beuchot, M. (14 de agosto de 2013). *La nueva epistemología analógica*. Ponencia inaugural en Seminario Permanente de Investigación sobre la Nueva Epistemología (SPINE). Recuperado de <https://es.scribd.com/document/296672573/La-Nueva-Epistemologia-Analogica-Mauricio-Beuchot-en-El-SPINE>
- Blanco, R. y Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Santiago, Chile: Convenio Andrés Bello. Recuperado de <https://compress-pdf.qoli.info/download/compresspdf>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. y Robson, K. (2001). *Focus groups in Social Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. Recuperado de http://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2013/05/grupos_focales.pdf
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Traducción Amparo Jiménez,

México, D.F. México: SEP/Pearson Educación de México. Recuperado de https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/2_bodrova_herramientas_de_la_mente_cap.2_pp_16-24.pdf

Bondarenko, N. (2009). El componente investigativo y la formación docente en

Venezuela. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 253-260. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100015>

Botero, C. A. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 49(2), 1-11. Recuperado de

<https://doi.org/10.35362/rie4922100>

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2014). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 3ª. ed. México: Fontamara.

Butcher, N., Kanwar, A. y Uvalic-Trumbic, S. (2015). *Guía Básica de Recursos*

Educativos Abiertos (REA). París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de

https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdf_0000232986&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_508325d

Cabrera, L., y González, M. (s/f). *La Intervención Educativa y Social*. Recuperado el 10 de septiembre de 2011.

<http://www.redcanariarural.org/materiales/eje%201/1.6/lidia%20cabrera.pdf>

Cacho, M. (2016). Epistemología e innovación educativa. En Gómez, R.A. *Innovación educativa: Factor fundamental para el desarrollo del sector educativo. Teoría y casos*. Pp. 75-93. 1ª. Ed. México: Limusa/Grupo Noriega/IPN.

Calderón, J.R. (2004). Formación docente y proyectos de sistematización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos. Presencia del CREFAL*, (2,3).

Recuperado de

https://www.crefal.org/rieda/index.php?option=com_content&view=article&id=204&Itemid=188

Calvo, G., Camargo, M. y Pineda, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 163-173. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2810/281021687011>

Calvo, G. (2009). Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. En Velázquez de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, (pp.149-157), Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI). Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo, pp. 112-152. En Calvo, G. y otros. *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822>

- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, (7), 79-112. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400708.pdf>
- Campirán, A. y Ruiz, M. (2016). Capítulo 1. Complexus, transdisciplina e innovar: elucidación conceptual para aprender mejor. En Ruiz Libreros, M.E. (Comp.) *Complejidad, innovación y sustentabilidad: experiencias educativas*, (pp. 13-24), Universidad Veracruzana de Xalapa, México: Códice.
- Cantón, I. (2003). La estructura de las organizaciones educativas y sus múltiples implicaciones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 139-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417209.pdf>
- Carbonell, J. (2012). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. 4ª. ed. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona, España: Octaedro
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta Moebio*, (23), 204-216, Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1433902>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Traducción de J. a. Bravo. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Casassus, J. (1999). *Marcos conceptuales de la gestión educativa. En UNESCO La gestión: en busca del sujeto*. Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de

<https://www.scribd.com/document/279043013/Lectura-7-Casassus-Marcos-Conceptuales>

Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Chile: UNESCO. Recuperado de <https://docenciaiep.files.wordpress.com/2017/08/6.pdf>

Cassis, J.A. (2011). Donald Schön: Una Práctica Profesional Reflexiva en la Universidad. *Compás empresarial*, 3(5), 14-21. Recuperado de https://www.academia.edu/15331579/Art%C3%ADculo_de_Reflexi%C3%B3n_DONALD_SC%C3%96N_UNA_PR%C3%81CTICA_PROFESIONAL_REFLEXIVA_EN_LA_UNIVERSIDAD

Cerda, A. M. y López, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares: una posibilidad de favorecer el cambio en las prácticas cotidianas de aula. En: Arellano, M. y Cerda, A. M. *Formación Continua de docentes: un camino para compartir 2000-2005*, Chile: CPEIP. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2016/08/APRENDIZAJE-ENTRE-PARES-2.pdf>

Cerda, A.M. (2011). La ampliación formadora del docente de aula al de formador de profesionales reflexivos en contextos de cooperación entre pares. *Revista Electrónica del desarrollo de competencias (REDEC)*. 7(1).

Chacón M. L. (2014). Gestión educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad. *Omnia*, 20(2), 150-161. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/737/73735396006.pdf>

Chirino, M.V. y Parra, I. (1999). *¿Cómo formar maestros investigadores?* Curso 59. Pedagogía '97, La Habana: Palcograf. Recuperado de

https://www.academia.edu/11492880/C%C3%B3mo_formar_maestros_investigadores

- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14(1) 61-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2010). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman y Miller, L. (Eds.) *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79), 1ª. reimpresión. Colección *Repensar la educación 16*, Barcelona: Octaedro.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Libertad, Voces y Silencios*, 3(1) 102-115. Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. 3ª. ed. Madrid: Morata.
- Corvalán, M. (2013). Práctica pedagógica e investigación - acción. *Plumilla Educativa*, 12(2), 41-60. Recuperado de <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.372.2013>
- Cook, T.D. y Reichardt, CH.S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. 5a. Ed. Traducción de Solana. Madrid: Morata.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. 1ª. Ed. Traducción de Marhuenda Fluixá y Portela Pruaño. Barcelona: Editorial Ariel. Recuperado de <http://www.sigeyucatan.gob.mx/materiales/1/d1/p1/116978264-Derecho-a-aprender.pdf>

- Diario Oficial de la Federación. (2014). *Acuerdo 717. Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*, México. [DOF - Diario Oficial de la Federación](#)
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. México. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019
- Díaz-Barriga A., F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, I(1), 37-57. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a4.pdf>
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. España: Publicia.
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La Práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Dubois, M. (2011). La lectura en la formación y actualización del docente. Comentario sobre dos experiencias. *Legenda*, 15(12) pp. 65-79. Recuperado de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/733>
- Duque, M., Celis, J, Díaz, B. y Gómez, M. (2014). Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. *Revista Colombiana de Educación*, 1(67), 107-124. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/0120391.67rce107.124>
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. perspectivas y problemas. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(2), 235-247. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>

- Elliot, J. (2010). *La investigación – acción en educación*, 6ª. ed. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2015). Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 29-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871003>
- Escudero, J. (1988). La innovación y la organización escolar. En Pascual (Coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, pp. 84-99. Madrid: Narcea.
- Espinosa, J.S., Garritz, A., Labastida, D. y Padilla, K. (2010). Indagación. Las habilidades para desarrollarla y promover el aprendizaje: Parte II. El cuestionario y su aplicación. *Educación química*, 21(3), 190-196. Recuperado en 28 de julio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2010000300001&lng=es&tlng=es.
- Farstrup, A. (1992). Dimensiones sociales y educativas de la alfabetización. *Cultura y Vida Revista latinoamericana de lectura*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a13n1/13_01_Farstrup.pdf
- Fernandes, C. H. (2014). Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: El conocimiento necesario para la diversidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 161-174. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300010>
- Fidalgo, A. (7 de octubre de 2008). Formación formal y formación informal. En *Innovación educativa. Conceptos, recursos y reflexión sobre innovación educativa* [Publicación de blog] Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2008/10/07/formacion-formal-y-formacion-informal/>

- Fidalgo, A. (30 de enero de 2017). ¿Innovación educativa o innovación docente? En *Innovación educativa. Conceptos, recursos y reflexión sobre innovación educativa* [Publicación de blog] Universidad Politécnica de Madrid.
- Recuperado de https://innovacioneducativa.wordpress.com/2017/01/30/innovacion-educativa-o-_innovacion-docente/
- Fierro, C. Fortoul, B. y Rosas, L.(2010). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. 1ª. reimpresión. México: Paidós.
- Figueroa, L. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(1), 117-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27030105.pdf>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2ª. Ed. México: Siglo Veintiuno. Recuperado de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, p. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. 2ª. ed. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <https://practicasdelaen2.files.wordpress.com/2013/09/freire-pedagogc2a1a-de-la-autonomc2a1a.pdf>

- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2) 1-14. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2003). Capítulo 3. La complejidad del proceso del cambio. En *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*, pp. 33-56, Madrid: Akal. Recuperado de <https://cursa.ihmc.us/rid=1PD354D6T-L6VDWK-2BNQ/Fullan.pdf>
- García, J. (2004). La investigación-acción como estrategia para desarrollar planes de formación en los centros educativos. *Ensayos* (19) 201-216, Facultad de Educación de Albacete, España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1264619>
- García, F. y Alba, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 12. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/scriptanova/article/view/116491>
- García-Retamero, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Temas para la educación*, (11), 1-7. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7620.pdf>
- Gil Antón, M. (17 de junio de 2020). La Supervisión escolar y su tarea en tiempos de Covid-19 [Sesión de Conferencia Virtual]. En Colegio de Inspectores y Supervisores de Secundaria del Estado de Nuevo León, A.C. México.

- Gimeno, J. (2000). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Educación y Pedagogía*, 12(28),11-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2562948>
- Gimeno, J. (2013). Capítulo 9. Ámbitos de diseño. En Gimeno, J. y Pérez, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*, pp. 265-318, 1ª. reimpresión. México: Morata/ Colofón.
- Gimeno, J. y Pérez, A.I. (2013). *Comprender y transformar la enseñanza*. 1ª. reimpresión, México: Morata / Colofón.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. 1ª. reimpresión. Barcelona: Paidós. Recuperado de <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- Giroux, H. (2014). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo Veintiuno.
- Gómez Collado, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. *Innovación educativa*, 17(74), 143-163. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732017000200143
- Gómez, R.A. (2016). *Innovación educativa: Factor fundamental para el desarrollo del sector educativo. Teoría y casos*. 1ª. Ed. México: Limusa/Grupo Noriega/ IPN.
- González-Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. Recuperado de

<file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-InvestigacionFenomenografica-4934660.pdf>

- Greene, M. (2010). Capítulo 1. Las finalidades educativas y la formación del profesorado, pp. 17-27. En Libermann, A. y Miller, L. (Eds.) *La indagación como base de formación del profesorado y la mejora de la educación*. 1ª. reimp. Barcelona, España: Octaedro.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *Handbook of Qualitative Research*. Cap. 6, 105-117, California, EEUU: Sage Publications,
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En: Denman, C. y Haro, J.A. (Comp.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, 113-145. México: Colegio de Sonora. Recuperado de http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/curso/guba_y_lincoln_2002.pdf
- Guevara, P., Sandoval, R., López, B. (2008). La educación como sistema complejo. México: Instituto Politécnico Nacional. Recuperado de www.repocjie.cgfie.ipn.mx/pdf/c03p088.pdf
- Gutiérrez, M.F. (2015). ¿Maestros investigadores e innovadores? *Revista Pesquisa* (dic. 2014- feb. 2015). Recuperado de https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/wp-content/uploads/Pesquisa30_03.pdf
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci>

- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad* (Cambian los tiempos, cambian los profesores). 2ª. ed. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, 5ª. Edición, México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0742/documentos/Metodologiadelainvestigacion.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª. Ed. México: McGraw- Hill. Recuperado de https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Herrera-González, J.D. (2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.fdie>
- Hillaraza, Y.J. (2012). La Investigación pedagógica: un aporte a la gestión de la formación docente desde un punto de vista socio cultural. *Investigación pedagógica para la formación docente. Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 3(1), 25-39. Recuperado de [file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionPedagogica-4228367%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionPedagogica-4228367%20(2).pdf)
- Holmqvist, M. (2015). Learning Study. Del estudio de la enseñanza al estudio del aprendizaje. El movimiento de Learning Study en Suecia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 47-59. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5018/Learning>

[%20Study.%20Del%20estudio%20de%20la%20ense%C3%B1anza%20al%20estudio%20del%20aprendizaje.%20El%20movimiento%20de%20Learning%20Study%20en%20Suecia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Huerta, M.A. (1991). La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar. En Moreno, X., Hernández, E., Huerta, M.A. y Morales, D. (Coords.) (1995). *El aprendizaje de la lengua en la escuela*. Antología básica de Licenciatura en Educación Plan 1994. México: UPN.

Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos* 34 (número especial), 16-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229959003.pdf>

Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. En Marcelo, C. (Coord.) *La función docente*, 27-45, Madrid: Síntesis. Recuperado de http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf

Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado, ¿cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 1-9. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15525013001.pdf>

INEE-IIPE UNESCO. (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: Publicación digital INEE IIPE UNESCO. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPoliticaEducativaRegional.pdf>

- Kaufman, A. (2010). Capítulo1. Qué enseñamos. En Kaufman, A. (Coord). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. 2ª. reimpr. Buenos Aires: Aique. Recuperado de <http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2018/02/7.1Kaufman-2007-El-dia-a-dia-en-las-aulas-Cap-2.pdf>
- Lacariere, J.L. (2008). *La formación docente como factor de mejora escolar* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/1760/11829_lacariere_espinosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Laguna, J. y Sánchez, A. (2005). El maestro investigador: alternativas didácticas para su preparación inicial. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos30/maestro-investigador/maestro-investigador.shtml>
- Latapí, P. (1981). Diagnóstico de la investigación educativa en México, *Perfiles Educativos* (14), 33-50, octubre-diciembre. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1981-14-diagnostico-de-la-investigacion-educativa-en-mexico-1981.pdf>
- Latapí, P. (1993). *¿Cómo aprenden los maestros?* México: SEP/ CONALITEG. Recuperado de https://gobiernodeguadalupe.gob.mx/trans2/Bibliografias/como_aprenden_maestros_latapi.pdf
- Latorre, A. (1992). *La reflexión en la formación del profesor* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. Recuperado de <URI:http://hdl.handle.net/2445/42463>

- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.
Barcelona: Grao. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Lerner, D. (2004). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. 2ª.
reimpresión. México: SEP/ Fondo de Cultura Económica. Recuperado de
http://www.escuelajuan23.com/fs_files/user_img/Leer.y.escribir.en.la.escuela.%20D%20Lerner..pdf
- Lieberman, A. y Wood, D. (2010). Cuando los profesores escriben: sobre redes y
aprendizajes. Pp. 209-223. En Lieberman y Miller, L. (Eds.) *La indagación como
base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* 1ª. reimpr.
Colección Repensar la educación 16, Barcelona: Octaedro.
- Lipman, M. y Gizard, A. (2001). *Poner en orden nuestros pensamientos. Manual del
profesor para acompañar a Elfie, 1ª. ed.* Madrid: De la Torre.
- López Balboa, L. (2001). *El desarrollo de las habilidades de investigación en la
formación inicial del profesorado de química* (Tesis doctoral). Universidad de
Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”, Cuba. Recuperado de
<https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2010/llb/llb.zip>
- López Estrada, R. y Deslauriers, J.P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para
la investigación en Trabajo Social. *Margen* (61) 1-19, México: Universidad
Autónoma de Nuevo León. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3756178>
- Lucca, N. y Berríos, R. (2009). *Investigación cualitativa. Fundamentos, diseños y
estrategias*. Puerto Rico: SM.

- Madrigal, B., Baltazar, A., Franco, R., González, H., Ochoa, A., ...Gómez, O. (2009). *Habilidades directivas*, 2ª. ed. México: McGraw- Hill. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Berta-Ermila-Torres/publication/340792650_HABILIDADES_DIRECTIVAS_2a_Edicion/links/5e9dd8fa299bf13079ad7b7c/HABILIDADES-DIRECTIVAS-2a-Edicion.pdf?origin=publication_detail
- Manjarrés, M.E. y Mejía, M.R. (2012). *Niños, niñas y jóvenes investigan. Lineamientos Pedagógicos del Programa Ondas*, Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias). Recuperado de <http://repositorio.colciencias.gov.co/handle/11146/368>
- Marcelo, C. (2002). Formación inicial y permanente de los educadores. En Consejo Escolar del Estado. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, (pp. 161- 194), Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29236/La_formacion_inicial_y_continua_de_los_educadores.pdf;jsessionid=426CB8093A7844A082D4F5AFDD05F7C6?sequence=1
- Marcelo, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Participación Educativa* (16) 49-68. Recuperado de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81501>
- Marchesi, Á. (2011, 2 de diciembre). Presentación. En Organización de Estados Iberoamericanos. *Seminario Internacional “Las prácticas pedagógicas en entornos innovadores”*, pp. 11-12, Uruguay: Taller Gráfico. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/000896151aba69241d81b>

- Margalef García, L., y Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué Entendemos Por Innovación Educativa? A propósito del Desarrollo Curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores* (47), 13-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Martínez Olivé, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coord.) *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*, pp.79-68. Madrid, España: OEI- Fundación Santillana. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, D. y Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias pedagógicas* (24) 347-360. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/issue/view/TP24>
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5236977.pdf>
- McKernan, J. (1999). *Investigación acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Medina, L. (1999). *Estado de la Cuestión de la Innovación Educativa en la Universidad Pública Mexicana*. México: Universidad Autónoma del Estado de México / Cuarta Época.
- Mejía, M.R. y Manjarrés, M. (2011). La investigación como estrategia pedagógica. Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI. *Praxis y Saber*, 2(4), 127-177. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/22160159.1127>
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación- acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las

ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas* (21), 339-355, España: Secretariado de publicaciones/ Universidad de Sevilla. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mendoza, J. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación educativa*, 16(70), 43-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n70/1665-2673-ie-16-70-00043.pdf>

Mestanza, S.M., Espinoza, M. y Arriaga, M. (2011). *Guía de Formulación de Proyectos de Innovación Pedagógica*. Perú: Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP) /SIGRAF. Recuperado de http://www.fondep.gob.pe/wpcontent/uploads/2013/09/Gu%C3%ADa_formulaci%C3%B3n_proyectos_innovacion.pdf

Miklos, T. y Tello, M.E. (2007). *Planeación prospectiva: una estrategia para el diseño del futuro*. México: Limusa/Fundación Javier Barrios. Recuperado de [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/124EE685AEA872BF05257E8800D98AB/\\$FILE/PLANEACION_PROSPECTIVA_MIKLOS_Y_TELLO_COMPLETO](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/124EE685AEA872BF05257E8800D98AB/$FILE/PLANEACION_PROSPECTIVA_MIKLOS_Y_TELLO_COMPLETO)

Miralles, P., Maquilón, J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 19-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398001.pdf>

- Miranda, Ch. (2005). Formación permanente e innovación en las practicas pedagógicas en docentes de educación básica. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 63-78.
Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100004>
- Miranda, Ch. (2007). Hacia un modelo evaluativo de las competencias profesionales en la formación permanente. *Revista Iberoamericana de Educación* 41(4), 1-10.
Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1632Jana.pdf>
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1),149-178. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación -REICE*, 8(2), 47-73.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114080004.pdf>
- Moreno, M.G. (1995). Investigación e innovación educativa, *La Tarea. Revista de Educación y Cultura*, (7), 21-25 octubre-diciembre. Recuperado de <http://www.geocities.ws/luidyst/sahwct/t3/innovacion.html>
- Moreno, M.G. (1998). El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación conceptual. *Educar, nueva época* (6), México: Secretaría de Educación Jalisco. Recuperado de http://formaciondocente.com.mx/Bibliotecadigital/10_EnsenanzaAprendizaje/El%20Desarrollo%20de%20Habilidades%20como%20Objetivo%20Educativo.pdf
- Moreno, M.G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (17), 24-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817933004.pdf>

- Moreno, M.G. (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 3(1), 520-540. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>
- Moreno, M.G. (2015). Capítulo 2. La formación para la investigación en el posgrado. Una propuesta de desarrollo de habilidades. En Mancovsky, V. y Moreno, M.G. (Coord.) *La formación para la investigación en el posgrado*, pp. 28-111, 1ª. ed. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Moreno, T. (2005). Replantear el cambio educativo. Un enfoque innovador: Andy Hargreaves (Comp.) Buenos Aires: Amorrortu, 2003, 323 pp. *Perfiles educativos*, 27(108), 117-121. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100009
- Moreno, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles educativos*, 28(112), 98-130. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000200005
- Morin, E., Ciurana, E., Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: UNESCO/ Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/64291196.Morin-Ciurana-Educacion-en-La-Era-Planetaria-1.pdf>

- Muñoz, Z. y Cerón, S. (2015). Formación de un espíritu científico en educación básica desde la enseñanza de las ciencias naturales. *Tendencias*, 16(1), 147-158.
- Recuperado de <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/2145/2518>
- Muñoz, M. y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectiva. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 389-399.
- Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Murillo, A. (3 de octubre de 2017). ¿Qué es la innovación educativa? En *Observatorio de Innovación Educativa* [Publicación de blog] Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/innovacion-educativa>
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1),26-43. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003>
- Nemirovsky, M. (2003). *¿Cómo podemos animar a leer y escribir a nuestros niños?* Tres experiencias en aula. Madrid: CIE.
- Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿El futuro aún tardará mucho tiempo? En Veláz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coord.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, pp.49-55. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendiz>

[aje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Núñez, N. (2007). Desarrollo de habilidades para la investigación (DHIN). *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(6). Recuperado de <https://rieoei.org/historico/expe/1930Rojas.pdf>

Ocaña, C. (2011). *Alternativas metodológicas en educación infantil: la tejedora de sueños y deseos* (Tesis doctoral) Universidad de Málaga, España: Publicaciones y Divulgación Científica. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43675>

Oliva, J. (2009). Obstáculos para la implicación del profesorado de secundaria en la lectura e investigación en Didáctica de las Ciencias. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, [en línea], Núm. Extra, 1- 4. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/293402>

Ontiveros, S. (1997). Niklas Luhmann: una visión sistémica de lo educativo. *Perfiles Educativos*, 19(78). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13207803.pdf>

OCDE, OIE-UNESCO, UNICEF OREALC. (2016). *Serie Aprendizajes y oportunidades. La naturaleza del aprendizaje. Usando la investigación para inspirar la práctica*, p. 45, Panamá: Tinto Estudio. Recuperado de https://panorama.oei.org.ar/_dev/wp-content/uploads/2017/09/UNICEF_UNESCO_OECD_Naturaleza_Aprendizaje_.pdf

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de Guatemala. (2008). *Plan de formación “Innovaciones en educación y atención infantil en programas formales y no formales”*. *Desarrollo de innovaciones en la educación y atención de niños y niñas de 0 a 6 años (Módulo 3)*. Recuperado de <http://www.oei.es/idie/modulo3.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). Texto 1. Innovación Educativa. En Serie: *Herramientas de apoyo para el trabajo docente*, 13-14, Lima: Cartolan. Recuperado de <https://repasopcmasumet.files.wordpress.com/2018/09/art-unesco-innovaciones-educativas-e-metodologc3ada-4-innov-educ.pdf>
- Ornelas, C. (1999). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. 6ª. ed. México: CIDE- FCE.
- Ornelas, C., Navarro, M.A., Navarrete, Z. (2018). *Política educativa, actores y pedagogía*. 1ª. ed. México: Plaza Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada.
- Ossa, A. F. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual* Universidad Católica del Norte, (44), 102-118. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/618/1153>
- Parra, O. (2007). La investigación es un placer. *Aquichan* 7(1), 85-99. Recuperado de <https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/102>
- Parra, O. (2011). Docencia Investigativa y aprendizaje. *Hallazgos*, 8(16), 153-167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4138/413835206010.pdf>

- Partido, M. (1994). Lectura y práctica docente: un acercamiento. *Colección Pedagógica Universitaria* (25, 26) pp. 131-146. Recuperado de https://www.uv.mx/cpue/coleccion/No_2526_Coleccion.html
- Pascual, R. (1988). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. España: Narcea.
- Pascual, X. (2017). Investigar las propias prácticas docentes a través de la investigación-acción. En Moore, E. y Dooly, M. (Eds.) *Enfoques cualitativos para la investigación en educación plurilingüe*, pp. 69-87. España: Research-publishing.net. Recuperado de <https://research-publishing.net/publication/chapters/978-1-908416-47-6/622.pdf>
- Pereda, C. (2003). Escuela y comunidad. Observaciones desde la teoría de sistemas sociales complejos. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación -REICE*, 1(1). Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5346/5785>
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez, Á., Soto, E., Serván, M.J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 81-101. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5319675.pdf>

- Pérez, S., Vela, I. y García, M.G. (2016). Gestión de la innovación educativa. En Gómez, R.A. *Innovación educativa: Factor fundamental para el desarrollo del sector educativo. Teoría y casos*. México: Limusa.
- Pérez, M.G., Pedroza, L., Ruiz C.G. y López G. A. (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INEE.
- Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/3/images/educacion_preescolar.pdf
- Pérez Serrano, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Chile: UNED. Recuperado de https://www.academia.edu/6457324/DESAF%3%8DOS_DE_LA_INVESTIGACI%3%93N_CUALITATIVA
- Perines, H. (2016). *Las difíciles relaciones entre la investigación educativa y la práctica docente* (Tesis doctoral), Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/675641>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: Gráficas Monte Albán. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Porlán, R. (1987). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar, *Revista Investigación en la escuela No. 1*. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/9433/8216>
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela*. España: Diada.

- Ramírez, S. y Mortera, J.F. (2011). Capítulo 1. Proyecto macro de la experiencia de investigación Khub-K12 y las estrategias de adopción de Recursos Educativos Abiertos por parte de los participantes. En Ramírez, S. y Burgos, J.V. (Coords.) *Transformando ambientes de aprendizaje en la Educación Básica con Recursos Educativos Abiertos*, pp. 5-23, 1ª. ed. Nuevo León: Cátedra de Investigación de Innovación de Tecnología y Educación del Tecnológico de Monterrey.
- Ramírez, R. R. (2010). La función de asesoría en el proceso de reforma a la educación preescolar. En Secretaría de Educación de Veracruz (Coord.) *La asesoría técnico-pedagógica: guía para personal de nuevo ingreso*, pp. 130-140. México: SEV. Recuperado de <https://documentospreescolar.files.wordpress.com/2013/05/antologia-atps.pdf>
- Ramos, C. (2016). La pregunta de investigación. *Avances en Psicología*, 24(1), 23-31. Recuperado de <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/141>
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*, pp. 111-115, 1ª. ed. México: SEP/ INEE/ Grupo Magro Editores. Recuperado de <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://www.rae.es/drae2001/dialogar>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*, 23ª. ed., [versión 23.3 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>.

- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación- acción educativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-10. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y saberes*, (18), 65-69. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01212494.18pys65.69>
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación acción educativa a la hipótesis de maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, (6), 91-104. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400607.pdf>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Restrepo, B. (2007). Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia. En Jaramillo, R. (Coord.) *Cultura investigativa y formación de maestros*, (pp. 85-112), Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia y Red de Maestros Investigadores de las Escuelas Normales Superiores de Antioquia (Redmena)/ Litoimpresos. Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2269/1/Cultura%20Investigativa%20%281%29.pdf>
- Restrepo, B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación Y Pedagogía*, 21(53), 103-112. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9835>

- Rimari, W. (2009). *La innovación educativa un instrumento de desarrollo*. Lima, Perú.
- Recuperado de http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/GESTIONESCOLARORIENTE2019/document/5_GESTION_COMO_PROCESO_Y_COMO_INNOVACION_innovacion_educativa_octubre.pdf
- Rivera, L. y Guerra, M. (2005). Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3(1), 503-511.
- Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/660891>
- Rivera, L. (2009). Elementos conceptuales para el análisis de las prácticas de la gestión educativa. En: Guerra, M. (Coord.) *Gestión de la Educación Básica: referentes, reflexiones y experiencias de investigación*, 1ª. ed. México: UPN. Recuperado de http://area1.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=371:mi-libro-66&catid=27&Itemid=431
- Rivera, L. (2016). Autonomía de Gestión de las Escuelas: la ilusión del poder de decisión. *Revista Nexos*. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=125>
- Rodríguez Gómez, D. y Valdeoriola, J. (2001). *Metodología de la investigación*. España: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://paginas.facmed.unammx./deptos/ss/wp-content/uploads/2018/10/21.pdf>
- Rodríguez Gómez, G., Flores, F. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Rodríguez, J.G. y Castañeda, E. (2001) Los profesores en contextos de investigación e innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 103-146. Recuperado de

<https://doi.org/10.35362/rie250990>

<https://rieoei.org/historico/documentos/rie25a05.PDF>

Rodríguez, X. (2008). La construcción de una pasión. En Delgado Reynoso, J. M. y Primero Rivas, L. (Eds.) *La práctica de la investigación educativa. La construcción del objeto de estudio*, (pp. 43-61), México: Fomento Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Romero, C. (2007). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Hargreaves*, en *Propuesta Educativa*, (27), 63-69. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4030/403041699008>

Ruiz Galeano, G. (2004). *El maestro como investigador permanente a través del diario pedagógico. Una estrategia práctica* (Tesis de grado) Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia. Recuperado de http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7049/1/GuillermoRuiz_2004_maestroinvestigador.pdf

Ruiz, M. y Peña, M.A. (2016). Capítulo 4. Práctica docente: irrumpiendo el acto educativo. En Ruiz, M. (Comp.) *Complejidad, innovación y sustentabilidad: experiencias educativas*. México: Universidad Veracruzana / Códice.

Sáez, R. y Fernández-Saliner, C. (1998). Aproximación a un planteamiento sistemático de la educación. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria Salamanca* (10), 169-187, España: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39138327_Aproximacion_a_un_planteamiento_sistematico_de_la_educacion_no_formal_la_persona_como_centro_de_desarrollo

- Saiz, A. (2016). *El prácticum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. Propuesta de un modelo de formación docente* (Tesis doctoral), Universidad de Cantabria, Santander, España. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8599/Tesis%20ASL.pdf?sequence=1>
- Salcedo, R. (2001). *La investigación en el aula: y la innovación pedagógica*. Recuperado de <http://excellereconsultoraeducativa.ning.com/profiles/blogs/la-investigacion-en-el-aula-y>
- Sánchez, A. (nov. 2013). ¿Administración o gestión educativa? Un ejercicio conceptual [Ponencia]. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México: COMIE. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1262.pdf>
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223- 242. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Sandoval, C. C. (2002). Módulo cuatro. Investigación cualitativa. En. Briones, G. (Coord.) *Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Colombia: ARFO Editores e impresores Ltda.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP/CONALITEG. Recuperado de https://efmexico.files.wordpress.com/2008/06/prog_educ_preescolar_2004.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. 2ª.

ed. México: SEP. Recuperado de

<http://www.seslp.gob.mx/pdf/taller2011-2012/uno/DOCUMENTOS/9915-Modelo%20de%20Gestion%20EducativaFINAL.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2011). Manual de Organización Nivel de Educación

Preescolar, publicado en *Periódico del Estado de Jalisco No. 26, Sección II*,

Gobierno del Estado de Jalisco, México. Recuperado de

https://info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/leyes/manual_de_organizacion_pre_scolar.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*.

Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y

sugerencias de evaluación. México: CONALITEG. Recuperado de

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo para la Educación*

Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. México: CONALITEG.

Recuperado de

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0106.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la*

gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e

indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de

dirección y de supervisión. México: SEP /USICAMM. Recuperado de

http://filesystem.uscmm.gob.mx/20212022/compilacion/EB/Perfiles_profesionales_docentes_EB.pdf

- Silva, D. (2015). Innovación en la práctica docente. *Vinculando*. Recuperado de <http://vinculando.org/educacion/innovacion-practica-docente.html>
- Soto, E. y Pérez, Á.I. (2015). Lessons Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 15-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871002.pdf>
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. (Textos seleccionados por Rudduck, J y Hopkins, D. Traducido por Solana), 6ª. ed. Madrid: Morata.
- Suárez, D. (2010). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick (Comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. 1ª. reimpresión, Buenos Aires: Noveduc.
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1 (1), 40-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1253619>
- Subsecretaría de Educación Básica. Dirección de Educación Preescolar. (2018). *Plan de trabajo del Supervisor, Guía de apoyo para su elaboración*. México: Secretaría de Educación Nuevo León /Coordinación Pedagógica Curricular de Preescolar.

- Sverdlick, I. (2010). La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio, pp. 15-46. En Sverdlick, I. (Comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. 1ª. reimpresión. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Traducción de Jorge Piatigorsky, 2ª. ed. Barcelona: Paidós Ibérica. Recuperado de https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf
- Tenti, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En Tenti Fanfani, E. (Comp.) *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, (pp. 119-142), 1ª. Ed. 1ª. Reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/08/el-oficio-docente.pdf>
- Tejada, J. (2002). El docente innovador. En De la Torre, S. y Barrios, O. (Coord.) *Estrategias Didácticas Innovadoras: recursos para la formación y el cambio*, (pp. 47-61), Barcelona: Octaedro.
- Torres, J. (2007). *La educación en tiempos de neoliberalismo*, pp. 21-40. España: Morata.
- Tovar, M.A. (1995). La investigación acción: una metodológica alternativa para la intervención comunitaria. *Revista Cubana de Psicología* 12(1-2) pp. 39-43. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v12n1-2/05.pdf>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y*

equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Buenos Aires: IPE UNESCO, pp. 51-56. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/educacion-2030-declaracion-de-incheon-y-marco-de-accion>

UNESCO. (2016). Texto 1: Innovación Educativa. En *Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente*, Perú: UNESCO/ Cartolán E.I.R.L. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>

Vaillant, D. (2006). El futuro de la profesión: entre los desafíos pendientes y los retos emergentes. En Vaillant, D. y Rossel, C. (Eds.) *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. PREAL-Uruguay: San Marino, pp. 245-258. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44838875_Maestros_de_escuelas_basicas_en_America_Latina_hacia_una_radiografia_de_la_profesion/link/5586a7c808aeb0cdaddf98e5/download

Vaillant, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education*, (5), 5-21. Recuperado de <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/6656>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia* 20(60), 5-13. Recuperado de <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

Vaillant, D. y Cardozo, L. (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía*

Universitaria 13(26) julio-diciembre 5-14. Recuperado de

<https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/issue/view/34/4>

Valdez, H. (2016). *El Sistema organizacional: la administración para el siglo XXI*.

Perú: Saxo.

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y

retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior* 3(1) 119-139.

Programa de Autoevaluación Académica Universidad Estatal a Distancia ISSN

1659-4703 Costa Rica. Recuperado de <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>

Vélaz, C. y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid,

España: OEI- Fundación Santillana. Recuperado de

[https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[=y](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[=y](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4622/Aprendizaje%20y%20desarrollo%20profesional%20docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vernon, S., y Alvarado, M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La*

lengua oral en los primeros años de escolaridad. Materiales para Apoyar la

Práctica Educativa. México: INEE. Recuperado de

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D417.pdf>

Villamil, M.L. (2008). La noción de obstáculo epistemológico de Gastón Bachelard.

Especulo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid.

Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2585322>

Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. España: Morata.

- Zorrilla, M. (2010). Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (2), 74-92. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/download/5361/5800/11097>
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En *Cuadernos de pedagogía* (220), [Conferencia] 11º University of Wisconsin Reading Symposium: «Factors Related to Reading Performance», Milwaukee (Wisconsin, Estados Unidos). Texto traducido del original inglés por Pablo Manzano. Recuperado de <https://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2012/04/Org-El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>
- Zeichner, K. y Diniz-Pereira, J.E. (2006). Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 137-151. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086006.pdf>
- Zubiría, J. (2017). El papel de la investigación en la consolidación de las innovaciones. *Educación y Ciudad* (32), 15- 22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213558>

Anexos

Anexo A. Formato de visita técnico-pedagógica de diagnóstico



Secretaría
de Educación
Nuevo León
GOBIERNO DEL ESTADO

Dirección de Educación Preescolar
Visita técnico-pedagógica de diagnóstico
CICLO ESCOLAR 2018 -2019
Zona: ____ Sector 18 Región 8

Jardín de Niños: _____ **C.C.T** _____ **Turno** _____
Nombre de la educadora _____ **Grado** _____ **Grupo** _____
Nombre de quien realiza la visita: _____ **Función:** _____

	Indicador	Siempre 5	A veces 3	Casi nunca 1	No aplica 0
PD	1				
	2	Emplea actividad de apertura o motivacional donde se rescatan los conocimientos previos.			
	3	En la planeación incluye actividades diversas que estimulan a escuchar, hablar, leer y escribir a los alumnos.			
	4	Emplea actividades que motivan la lectura y escritura, de acuerdo con el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos.			
	5	Implementa situaciones de aprendizaje de acuerdo con las características de sus alumnos (reto cognitivo, etc.).			
	6	En las actividades propuestas se utilizan los materiales con los que cuenta la escuela (mi álbum, libros de biblioteca, etc.).			
	7	Incluye actividades innovadoras, utilizando tics o materiales de forma creativa.			
	8	Señala actividad de cierre de sesión.			
	9	Utiliza diversas formas de evaluar (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación) en base a los aprendizajes esperados.			
	10	Se observa que los alumnos participan activamente en las actividades propuestas por la docente.			
AA	11	Organiza el mobiliario de manera pertinente para el desarrollo de las actividades planeadas (individual y/o colaborativa).			
	12	La relación con sus alumnos es afectiva.			
	13	Existe equidad en la participación de los alumnos.			
	14	Organiza a los alumnos en equipo o para el trabajo colaborativo.			
EA	15	Vincula los conocimientos previos con el nuevo aprendizaje.			
	16	Reconoce los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.			
	17	Durante la clase desarrolla actividades que mantienen el interés de los alumnos.			
	18	Realiza actividades de reflexión y registro de conclusiones del tema abordado.			
RP	19	Localiza y selecciona información importante para la mejora educativa.			
	20	Trabaja colaborativamente con otros docentes.			
	21	Reorienta su práctica de acuerdo con las necesidades que surgen.			
	22	Establece relaciones de colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa.			
	23	Asume con responsabilidad ética y profesional su trabajo.			
	24	Realiza actividades de formación continua.			
	25	Vincula las actividades de la clase con las acciones contempladas en el Programa Escolar de Mejora Continua.			

Concentrado de registro de la observación áulica

ELEMENTO DE LA PRÁCTICA	Puntos obtenidos	10 %	20 %	30 %	40 %	50 %	60 %	70 %	80 %	90 %	100%	Identificador de áreas de oportunidad
PD	/50											
AA	/20											
EA	/20											
RP	/35											

- **Planificación didáctica (PD), Ambiente propicio para el aprendizaje (AA), Proceso de enseñanza aprendizaje (EA), Responsabilidades profesionales (RP).**

La información del concentrado permitirá ofrecer retroalimentación a las/os docentes de manera específica con relación a cada uno de los elementos presentes en la práctica pedagógica, los indicadores facilitan un análisis detallado durante la observación en clase.

INSCRIPCIÓN TOTAL DE ALUMNOS _____ ASISTENCIA H ___ M ___ T__

a). ¿Qué tipos de retos cognitivos implicaron a los/as niños/as las actividades desarrolladas?

b). El uso del espacio y del mobiliario se organiza de manera innovadora o tradicional. Describa lo observado.

c). El uso del tiempo de clase se emplea para desarrollar actividades que implican en los niños/as indagar, cuestionar, dialogar, explicar, resolver problemas, jugar, ...

d). Actividades de formación continua del/la docente en los dos últimos ciclos escolares (2017-2018, 2018-2019).

e). ¿El/la docente indaga y selecciona información para mejorar su práctica? ¿Qué tipo de información? ¿Cuenta con evidencia de ello?

Educadora

Directivo

Supervisora

Juárez, N.L., a _____ de _____ 20__.

Anexo B
CICLO ESCOLAR 2018-2019
SECTOR 18 EDUCACIÓN PREESCOLAR REGIÓN 8
JUÁREZ, N.L.

Concentrado de visitas técnico - pedagógicas de diagnóstico

Realizadas por las supervisoras de las zonas escolares

44, 65, 96, 97, 103, 119, 120, 121

y por la jefa del sector 18

Elementos de la práctica pedagógica valorados en las visitas:

Planificación didáctica (PD)

Ambiente propicio para el aprendizaje (AA)

Proceso de enseñanza aprendizaje (EA)

Responsabilidades profesionales (RP)

Se expone el concentrado de las visitas técnico-pedagógicas de diagnóstico realizadas en cada zona escolar en el ciclo escolar 2018-2019, la cantidad de visitas realizadas por cada supervisora y jefa de sector aparecen en el encabezado. Los valores asignados para los indicadores contenidos en cada uno de los elementos de la práctica arriba mencionados son: Siempre (5), A veces (3), Casi nunca (1), No aplica (0). En cada uno de los indicadores se señala entre paréntesis la cantidad de docentes visitadas que obtuvieron ese valor, por ejemplo, en el indicador número uno en seis visitas realizadas a distintos grupos se valoró con 3 (A veces) el total de puntos es 18, en el segundo indicador en dos visitas realizadas se valoró con 5 (Siempre) el total son 10 puntos.

Al final se presentan los concentrados de la puntuación obtenida en cada uno de los indicadores de las 8 Zonas escolares y del Sector, la suma total, así como el porcentaje correspondiente. Se realizaron en total 84 visitas (Zona 44 -7, Zona 65- 9, Zona 96 - 9, Zona 97 - 12, Zona 103 -10, Zona 119 -10, Zona 120 - 10, Zona 121 - 9, Sector 18 - 8).

ZONA 44_ 7 PLANTELES 7 VISITAS (1 POR PLANTEL)

ELEMENTOS		Indicadores	Siempre 5	A veces 3	Casi nunca 1	No aplica 0
PD	1	Especifica los aprendizajes esperados al iniciar los trabajos.		18 (6)	1 (1)	
	2	Emplea actividad de apertura o motivacional donde se rescatan los conocimientos previos.	10 (2)	15 (5)		
	3	En la planeación incluye actividades diversas que estimulan a escuchar, hablar, leer y escribir a los alumnos.		21 (7)		
	4	Emplea actividades que motivan la lectura y escritura, de acuerdo con el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos.	5 (1)	18 (6)		
	5	Implementa situaciones de aprendizaje de acuerdo con las características de sus alumnos (reto cognitivo, etc.).	10 (2)	15 (5)		
	6	En las actividades propuestas se utilizan los materiales con los que cuenta la escuela (mi álbum, libros de biblioteca, etc.	10 (2)	12 (4)		0 (1)
	7	Incluye actividades innovadoras, utilizando tics o materiales de forma creativa.		21 (7)		
	8	Señala actividad de cierre de sesión.		18 (6)	1 (1)	
	9	Utiliza diversas formas de evaluar (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación) en base a los aprendizajes esperados.		15 (5)	2 (2)	
	10	Se observa que los alumnos participan activamente en las actividades propuestas por la docente.	10 (2)	15 (5)		
		TOTALES	45	168	4	0
AA	11	Organiza el mobiliario de manera pertinente para el desarrollo de las actividades planeadas (individual y/o colaborativa).		18(6)	1 (1)	
	12	La relación con sus alumnos es afectiva.	30 (6)	3(1)		
	13	Existe equidad en la participación de los alumnos.	30 (6)	3(1)		
	14	Organiza a los alumnos en equipo o para el trabajo colaborativo.		21(7)		
		TOTALES	60	45	1	
EA	15	Vincula los conocimientos previos con el nuevo aprendizaje.	10 (2)	15 (5)		
	16	Reconoce los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.		12 (4)	3 (3)	
	17	Durante la clase desarrolla actividades que mantienen el interés de los alumnos.	10 (2)	15 (5)		
	18	Realiza actividades de reflexión y registro de conclusiones del tema abordado.		12 (4)	3 (3)	
		TOTALES	20	54	6	
RP	19	Localiza y selecciona información importante para la mejora educativa.		12 (4)	3 (3)	
	20	Trabaja colaborativamente con otros docentes.	30 (6)	3 (1)		
	21	Reorienta su práctica de acuerdo con las necesidades que surgen.	5 (1)	18 (6)		
	22	Establece relaciones de colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa.	20 (4)	9 (3)		
	23	Asume con responsabilidad ética y profesional su trabajo.	25 (5)	6 (2)		
	24	Realiza actividades de formación continua.		18 (6)	1 (1)	
	25	Vincula las actividades de la clase con las acciones programadas en la ruta de mejora.		18 (6)	1 (1)	
		TOTALES	80	84	5	

ZONA 65 _9 PLANTELES _9 VISITAS (1 POR PLANTEL)

		Indicador	Siempre 5	A veces 3	Casi nunca 1	No aplica 0
PD	1	Especifica los aprendizajes esperados al iniciar los trabajos.	20 (4)	15 (5)		
	2	Emplea actividad de apertura o motivacional donde se rescatan los conocimientos previos.		24 (8)	1 (1)	
	3	En la planeación incluye actividades diversas que estimulan a escuchar, hablar, leer y escribir a los alumnos.		15 (5)	4 (4)	
	4	Emplea actividades que motivan la lectura y escritura, de acuerdo con el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos.		24 (8)	1 (1)	
	5	Implementa situaciones de aprendizaje de acuerdo con las características de sus alumnos (reto cognitivo, etc.).	10 (2)	15 (5)	2 (2)	
	6	En las actividades propuestas se utilizan los materiales con los que cuenta la escuela (mi álbum, libros de biblioteca, etc.)		18 (6)	3 (3)	
	7	Incluye actividades innovadoras, utilizando tics o materiales de forma creativa.	5 (1)	21 (7)	1 (1)	
	8	Señala actividad de cierre de sesión.	10 (2)	21 (7)		
	9	Utiliza diversas formas de evaluar (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación) en base a los aprendizajes esperados.	15 (3)	9 (3)	3 (3)	
	10	Se observa que los alumnos participan activamente en las actividades propuestas por la docente.	5 (1)	15 (5)	3 (3)	
		TOTALES	65	177	18	
AA	11	Organiza el mobiliario de manera pertinente para el desarrollo de las actividades planeadas (individual y/o colaborativa).	35 (7)	6 (2)		
	12	La relación con sus alumnos es afectiva.	20 (4)	15 (5)		
	13	Existe equidad en la participación de los alumnos.	5 (1)	24 (8)		
	14	Organiza a los alumnos en equipo o para el trabajo colaborativo.	10 (2)	18 (6)	1 (1)	
		TOTALES	70	63	1	
EA	15	Vincula los conocimientos previos con el nuevo aprendizaje.	5 (1)	18 (6)	1 (1)	0 (1)
	16	Reconoce los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.	15 (3)	9 (3)	2 (2)	0 (1)
	17	Durante la clase desarrolla actividades que mantienen el interés de los alumnos.	15 (3)	9 (3)	2 (2)	0 (1)
	18	Realiza actividades de reflexión y registro de conclusiones del tema abordado.	15 (3)	9 (3)	2 (2)	0 (1)
		TOTALES	50	45	7	0
RP	19	Localiza y selecciona información importante para la mejora educativa.	15 (3)	6 (2)	2 (2)	0 (2)
	20	Trabaja colaborativamente con otros docentes.	15 (3)	9 (3)	1 (1)	0 (2)
	21	Reorienta su práctica de acuerdo con las necesidades que surgen.	15 (3)	12 (4)	2 (2)	
	22	Establece relaciones de colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa.	15 (3)	12 (4)	2 (2)	
	23	Asume con responsabilidad ética y profesional su trabajo.	30 (6)	9 (3)		
	24	Realiza actividades de formación continua.	20 (4)	9 (3)	2 (2)	
25	Vincula las actividades de la clase con las acciones programadas en la ruta de mejora.	15 (3)	18 (6)			
		TOTALES	125	75	9	

ZONA 96 _ 9 PLANTELES _ 9 VISITAS _ (1 POR PLANTEL)

		Indicador	Siempre 5	A veces 3	Casi nunca 1	No aplica 0
PD	1	Especifica los aprendizajes esperados al iniciar los trabajos.	35 (7)	6 (2)		
	2	Emplea actividad de apertura o motivacional donde se rescatan los conocimientos previos.	30 (6)	9 (3)		
	3	En la planeación incluye actividades diversas que estimulan a escuchar, hablar, leer y escribir a los alumnos.	35 (7)	3 (1)	1 (1)	
	4	Emplea actividades que motivan la lectura y escritura, de acuerdo con el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos.	35 (7)	3 (1)	1 (1)	
	5	Implementa situaciones de aprendizaje de acuerdo con las características de sus alumnos (reto cognitivo, etc.).	30 (6)	6 (2)	1 (1)	
	6	En las actividades propuestas se utilizan los materiales con los que cuenta la escuela (mi álbum, libros de biblioteca, etc.)	15 (3)	15 (5)	1 (1)	
	7	Incluye actividades innovadoras, utilizando tics o materiales de forma creativa.	15 (3)	15 (5)	1 (1)	
	8	Señala actividad de cierre de sesión.	20 (4)	12 (4)	1 (1)	
	9	Utiliza diversas formas de evaluar (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación) en base a los aprendizajes esperados.	15 (3)	15 (5)		0 (1)
	10	Se observa que los alumnos participan activamente en las actividades propuestas por la docente.	30 (6)	6 (2)	1 (1)	
		TOTALES	260	90	7	0
AA	11	Organiza el mobiliario de manera pertinente para el desarrollo de las actividades planeadas (individual y/o colaborativa).	20 (4)	9 (3)	2 (2)	
	12	La relación con sus alumnos es afectiva.	40 (8)	3 (1)		
	13	Existe equidad en la participación de los alumnos.	40 (8)		1 (1)	
	14	Organiza a los alumnos en equipo o para el trabajo colaborativo.	10 (2)	21 (7)		
		TOTALES	110	33	3	
EA	15	Vincula los conocimientos previos con el nuevo aprendizaje.	20 (4)	12 (4)	1 (1)	
	16	Reconoce los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.	30 (6)	9 (3)		
	17	Durante la clase desarrolla actividades que mantienen el interés de los alumnos.	30 (6)	9 (3)		
	18	Realiza actividades de reflexión y registro de conclusiones del tema abordado.	30 (6)	6 (2)	1 (1)	
		TOTALES	110	36	2	
RP	19	Localiza y selecciona información importante para la mejora educativa.	20 (4)	12 (4)		0 (1)
	20	Trabaja colaborativamente con otros docentes.	30 (6)	9 (3)		
	21	Reorienta su práctica de acuerdo con las necesidades que surgen.	25 (5)	9 (3)	1 (1)	
	22	Establece relaciones de colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa.	30 (6)	9 (3)		
	23	Asume con responsabilidad ética y profesional su trabajo.	30 (6)	9 (3)		
	24	Realiza actividades de formación continua.	25 (5)	9 (3)	1 (1)	
	25	Vincula las actividades de la clase con las acciones programadas en la ruta de mejora.	40 (8)		1 (1)	
		TOTALES	200	57	3	

ZONA 97_ 12 PLANTELES _ 12 VISITAS _ (1 POR PLANTEL)

		Indicador	Siempre 5	A veces 3	Casi nunca 1	No aplica 0
PD	1	Especifica los aprendizajes esperados al iniciar los trabajos.	50 (10)	6 (2)		
	2	Emplea actividad de apertura o motivacional donde se rescatan los conocimientos previos.	15 (3)	27 (9)		
	3	En la planeación incluye actividades diversas que estimulan a escuchar, hablar, leer y escribir a los alumnos.	20 (4)	21 (7)	1 (1)	
	4	Emplea actividades que motivan la lectura y escritura, de acuerdo con el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos.	15 (3)	15 (5)	4 (4)	
	5	Implementa situaciones de aprendizaje de acuerdo con las características de sus alumnos (reto cognitivo, etc.).	5 (1)	27 (9)	2 (2)	
	6	En las actividades propuestas se utilizan los materiales con los que cuenta la escuela (mi álbum, libros de biblioteca, etc.)	25 (5)	6 (2)	5 (5)	
	7	Incluye actividades innovadoras, utilizando tics o materiales de forma creativa.	10 (2)	24 (8)	2 (2)	
	8	Señala actividad de cierre de sesión.	20 (4)	12 (4)	4 (4)	
	9	Utiliza diversas formas de evaluar (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación) en base a los aprendizajes esperados.	5 (1)	33 (11)		
	10	Se observa que los alumnos participan activamente en las actividades propuestas por la docente.	10 (2)	30 (10)		
		TOTALES	175	201	18	
AA	11	Organiza el mobiliario de manera pertinente para el desarrollo de las actividades planeadas (individual y/o colaborativa).	25 (5)	21 (7)		
	12	La relación con sus alumnos es afectiva.	55 (11)	3 (1)		
	13	Existe equidad en la participación de los alumnos.	40 (8)	12 (4)		
	14	Organiza a los alumnos en equipo o para el trabajo colaborativo.	15 (3)	15 (5)	4 (4)	
		TOTALES	135	51	4	
EA	15	Vincula los conocimientos previos con el nuevo aprendizaje.	15 (3)	24 (8)	1 (1)	
	16	Reconoce los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.	10 (2)	30 (10)		
	17	Durante la clase desarrolla actividades que mantienen el interés de los alumnos.	10 (2)	27 (9)	1 (1)	
	18	Realiza actividades de reflexión y registro de conclusiones del tema abordado.	5 (1)	24 (8)	3 (3)	
		TOTALES	40	105	5	
RP	19	Localiza y selecciona información importante para la mejora educativa.	15 (3)	27 (9)		
	20	Trabaja colaborativamente con otros docentes.	35 (7)	15 (5)		
	21	Reorienta su práctica de acuerdo con las necesidades que surgen.	5 (1)	30 (10)	1 (1)	
	22	Establece relaciones de colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa.	45 (9)	9 (3)		
	23	Asume con responsabilidad ética y profesional su trabajo.	20 (4)	21 (7)	1 (1)	
	24	Realiza actividades de formación continua.	20 (4)	15 (5)	3 (3)	
	25	Vincula las actividades de la clase con las acciones programadas en la ruta de mejora.	20 (4)	12 (4)	4 (4)	
		TOTALES	160	129	9	

ZONA 103_ 10 PLANTELES_ 10 VISITAS_ (1 POR PLANTEL)

		Indicador	Siempre 5	A veces 3	Casi nunca 1	No aplica 0
PD	1	Especifica los aprendizajes esperados al iniciar los trabajos.	30 (6)	9 (3)	1 (1)	
	2	Emplea actividad de apertura o motivacional donde se rescatan los conocimientos previos.	30 (6)	12 (4)		
	3	En la planeación incluye actividades diversas que estimulan a escuchar, hablar, leer y escribir a los alumnos.	35 (7)	9 (3)		
	4	Emplea actividades que motivan la lectura y escritura, de acuerdo con el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos.	15 (3)	21 (7)		
	5	Implementa situaciones de aprendizaje de acuerdo con las características de sus alumnos (reto cognitivo, etc.).	10 (2)	21 (7)	1 (1)	
	6	En las actividades propuestas se utilizan los materiales con los que cuenta la escuela (mi álbum, libros de biblioteca,	5 (1)	18 (6)	3 (3)	
	7	Incluye actividades innovadoras, utilizando tics o materiales de forma creativa.	20 (4)	15 (5)	1 (1)	
	8	Señala actividad de cierre de sesión.	25 (5)	15 (5)		
	9	Utiliza diversas formas de evaluar (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación) en base a los aprendizajes esperados.	25 (5)	12 (4)	1 (1)	
	10	Se observa que los alumnos participan activamente en las actividades propuestas por la docente.	20 (4)	15 (5)	1 (1)	
		TOTALES	215	147	8	
AA	11	Organiza el mobiliario de manera pertinente para el desarrollo de las actividades planeadas (individual y colaborativa).	30 (6)	12 (4)		
	12	La relación con sus alumnos es afectiva.	45 (9)	3 (1)		
	13	Existe equidad en la participación de los alumnos.	40 (8)	6 (2)		
	14	Organiza a los alumnos en equipo o para el trabajo colaborativo.	15 (3)	21 (7)		
		TOTALES	130	42		
EA	15	Vincula los conocimientos previos con el nuevo aprendizaje.	30 (6)	12 (4)		
	16	Reconoce los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.	10 (2)	21 (7)	1 (1)	
	17	Durante la clase desarrolla actividades que mantienen el interés de los alumnos.	30 (6)	9 (3)	1 (1)	
	18	Realiza actividades de reflexión y registro de conclusiones del tema abordado.	30 (6)	9 (3)	1 (1)	
		TOTALES	100	51	3	
RP	19	Localiza y selecciona información importante para la mejora educativa.	25 (5)	12 (4)	1 (1)	
	20	Trabaja colaborativamente con otros docentes.	45 (9)	3 (1)		
	21	Reorienta su práctica de acuerdo con las necesidades que surgen.	30 (6)	12 (4)		
	22	Establece relaciones de colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa.	50 (10)			
	23	Asume con responsabilidad ética y profesional su trabajo.	35 (7)	9 (3)		
	24	Realiza actividades de formación continua.	20 (4)	15 (5)	1 (1)	
	25	Vincula las actividades de la clase con las acciones programadas en la ruta de mejora.	20 (4)	18 (6)		
		TOTALES	225	69	2	

ZONA 119 _ 10 VISITAS _ 11 PLANTELES (1 VISITA EN 10 PLANTELES, LE FALTÓ UNA VISITA)

		Indicador	Siempre 5	A veces 3	Casi nunca 1	No aplica 0
PD	1	Especifica los aprendizajes esperados al iniciar los trabajos.	40 (8)	6 (2)		
	2	Emplea actividad de apertura o motivacional donde se rescatan los conocimientos previos.	25 (5)	15 (5)		
	3	En la planeación incluye actividades diversas que estimulan a escuchar, hablar, leer y escribir a los alumnos.	25 (5)	15 (5)		
	4	Emplea actividades que motivan la lectura y escritura, de acuerdo con el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos.	25 (5)	12 (4)	1 (1)	
	5	Implementa situaciones de aprendizaje de acuerdo con las características de sus alumnos (reto cognitivo, etc.).	20 (4)	15 (5)	1 (1)	
	6	En las actividades propuestas se utilizan los materiales con los que cuenta la escuela (mi álbum, libros de biblioteca)	10 (2)	18 (6)	2 (2)	
	7	Incluye actividades innovadoras, utilizando tics o materiales de forma creativa.	25 (5)	15 (5)		
	8	Señala actividad de cierre de sesión.	15 (3)	21 (7)		
	9	Utiliza diversas formas de evaluar (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación) en base a los aprendizajes esperados.	10 (2)	15 (5)	3 (3)	
	10	Se observa que los alumnos participan activamente en las actividades propuestas por la docente.	20 (4)	9 (3)	3 (3)	
		TOTALES	215	141	10	

AA	11	Organiza el mobiliario de manera pertinente para el desarrollo de las actividades planeadas (individual y/o colaborativa).	45 (9)		1 (1)	
	12	La relación con sus alumnos es afectiva.	45 (9)	3 (1)		
	13	Existe equidad en la participación de los alumnos.	45 (9)	3 (1)		
	14	Organiza a los alumnos en equipo o para el trabajo colaborativo.	30 (6)	12 (4)		
		TOTALES	165	18	1	
EA	15	Vincula los conocimientos previos con el nuevo aprendizaje.	35 (7)	9 (3)		
	16	Reconoce los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.	40 (8)	6 (2)		
	17	Durante la clase desarrolla actividades que mantienen el interés de los alumnos.	25 (5)	9 (3)	2 (2)	
	18	Realiza actividades de reflexión y registro de conclusiones del tema abordado.	15 (3)	12 (4)	3 (3)	
		TOTALES	115	36	5	
RP	19	Localiza y selecciona información importante para la mejora educativa.	30 (6)	12 (4)		
	20	Trabaja colaborativamente con otros docentes.	35 (7)	6 (2)	1 (1)	
	21	Reorienta su práctica de acuerdo con las necesidades que surgen.	30 (6)	9 (3)	1 (1)	
	22	Establece relaciones de colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa.	30 (6)	12 (4)		
	23	Asume con responsabilidad ética y profesional su trabajo.	20 (4)	18 (6)		
	24	Realiza actividades de formación continua.	25 (5)	15 (5)		
25	Vincula las actividades de la clase con las acciones programadas en la ruta de mejora.	20 (4)	15 (5)	1 (1)		
		TOTALES	190	87	3	

ZONA 120 _10 PLANTELES _ 10 VISITAS_ (1 POR PLANTEL)

		Indicador	Siempre 5	A veces 3	Casi nunca 1	No aplica 0
PD	1	Especifica los aprendizajes esperados al iniciar los trabajos.		9 (3)	7 (7)	
	2	Emplea actividad de apertura o motivacional donde se rescatan los conocimientos previos.		24 (8)	2 (2)	
	3	En la planeación incluye actividades diversas que estimulan a escuchar, hablar, leer y escribir a los alumnos.		24 (8)	2 (2)	
	4	Emplea actividades que motivan la lectura y escritura, de acuerdo con el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos.		3 (1)	9 (9)	
	5	Implementa situaciones de aprendizaje de acuerdo con las características de sus alumnos (reto cognitivo, etc.).		24 (8)	2 (2)	
	6	En las actividades propuestas se utilizan los materiales con los que cuenta la escuela (mi álbum, libros de biblioteca, etc.).		9 (3)	7 (7)	
	7	Incluye actividades innovadoras, utilizando tics o materiales de forma creativa.		18 (6)	4 (4)	
	8	Señala actividad de cierre de sesión.		12 (4)	6 (6)	
	9	Utiliza diversas formas de evaluar (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación) en base a los aprendizajes esperados.		6 (2)	8 (8)	
	10	Se observa que los alumnos participan activamente en las actividades propuestas por la docente.		30 (10)		
		TOTALES		159	47	

AA	11	Organiza el mobiliario de manera pertinente para el desarrollo de las actividades planeadas (individual y/o colaborativa).		21 (7)	3 (3)	
	12	La relación con sus alumnos es afectiva.	20 (4)	18 (6)		
	13	Existe equidad en la participación de los alumnos.	5 (1)	27 (9)		
	14	Organiza a los alumnos en equipo o para el trabajo colaborativo.		24 (8)	2 (2)	
		TOTALES	25	90	5	

EA	15	Vincula los conocimientos previos con el nuevo aprendizaje.		24 (8)	2 (2)	
	16	Reconoce los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.		18 (6)	4 (4)	
	17	Durante la clase desarrolla actividades que mantienen el interés de los alumnos.		24 (8)	2 (2)	
	18	Realiza actividades de reflexión y registro de conclusiones del tema abordado.		6 (2)	8 (8)	
		TOTALES		72	16	

RP	19	Localiza y selecciona información importante para la mejora educativa.		12 (4)	6 (6)	
	20	Trabaja colaborativamente con otros docentes.	30 (6)	9 (3)	1 (1)	
	21	Reorienta su práctica de acuerdo con las necesidades que surgen.		9 (3)	7 (7)	
	22	Establece relaciones de colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa.	10 (2)	21 (7)	1 (1)	
	23	Asume con responsabilidad ética y profesional su trabajo.		27 (9)	1 (1)	
	24	Realiza actividades de formación continua.		6 (2)	8 (8)	
	25	Vincula las actividades de la clase con las acciones programadas en la ruta de mejora.		30 (10)		
		TOTALES	40	114	24	

ZONA 121_9 PLANTELES_9 VISITAS_ (1 POR PLANTEL)

		Indicador	Siempre 5	A veces 3	Casi nunca 1	No aplica 0
PD	1	Especifica los aprendizajes esperados al iniciar los trabajos.	25 (5)	6 (2)	2 (2)	
	2	Emplea actividad de apertura o motivacional donde se rescatan los conocimientos previos.	20 (4)	12 (4)	1 (1)	
	3	En la planeación incluye actividades diversas que estimulan a escuchar, hablar, leer y escribir a los alumnos.	25 (5)	9 (3)	1 (1)	
	4	Emplea actividades que motivan la lectura y escritura, de acuerdo con el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos.	10 (2)	9 (3)	4 (4)	
	5	Implementa situaciones de aprendizaje de acuerdo con las características de sus alumnos (reto cognitivo, etc.).	15 (3)	15 (5)	1 (1)	
	6	En las actividades propuestas se utilizan los materiales con los que cuenta la escuela (mi álbum, libros de biblioteca).		15 (5)	4 (4)	
	7	Incluye actividades innovadoras, utilizando tics o materiales de forma creativa.	15 (3)	9 (3)	3 (3)	
	8	Señala actividad de cierre de sesión.	10 (2)	15 (5)	2 (2)	
	9	Utiliza diversas formas de evaluar (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación) en base a los aprendizajes esperados.	10 (2)	18 (6)	1 (1)	
	10	Se observa que los alumnos participan activamente en las actividades propuestas por la docente.	25 (5)	9 (3)	1 (1)	
		TOTALES	155	117	20	
AA	11	Organiza el mobiliario de manera pertinente para el desarrollo de las actividades planeadas (individual y/o colaborativa).	25 (5)	9 (3)	1 (1)	
	12	La relación con sus alumnos es afectiva.	40 (8)		1 (1)	
	13	Existe equidad en la participación de los alumnos.	35 (7)	3 (1)	1 (1)	
	14	Organiza a los alumnos en equipo o para el trabajo colaborativo.	5 (1)	9 (3)	5 (5)	
		TOTALES	105	21	8	
EA	15	Vincula los conocimientos previos con el nuevo aprendizaje.	25 (5)	6 (2)	2 (2)	
	16	Reconoce los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.	5 (1)	9 (3)	5 (5)	
	17	Durante la clase desarrolla actividades que mantienen el interés de los alumnos.	25 (5)	9 (3)	1 (1)	
	18	Realiza actividades de reflexión y registro de conclusiones del tema abordado.	15 (3)	12 (4)	2 (2)	
		TOTALES	70	36	10	
RP	19	Localiza y selecciona información importante para la mejora educativa.	20 (4)	12 (4)	1 (1)	
	20	Trabaja colaborativamente con otros docentes.	45 (9)			
	21	Reorienta su práctica de acuerdo con las necesidades que surgen.	10 (2)	18 (6)	1 (1)	
	22	Establece relaciones de colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa.	30 (6)	9 (3)		
	23	Asume con responsabilidad ética y profesional su trabajo.	40 (8)		1 (1)	
	24	Realiza actividades de formación continua.	30 (6)	3 (1)	2 (2)	
25	Vincula las actividades de la clase con las acciones programadas en la ruta de mejora.	40 (8)		1 (1)		
		TOTALES	215	42	6	

SECTOR 18 _8 VISITAS_ (1 VISITA EN UN PLANTEL DE CADA ZONA)

		Indicador	Siempre 5	A veces 3	Casi nunca 1	No aplica 0
PD	1	Especifica los aprendizajes esperados al iniciar los trabajos.	10 (2)	18 (6)		
	2	Emplea actividad de apertura o motivacional donde se rescatan los conocimientos previos.	30 (6)	6 (2)		
	3	En la planeación incluye actividades diversas que estimulan a escuchar, hablar, leer y escribir a los alumnos.	25 (5)	9 (3)		
	4	Emplea actividades que motivan la lectura y escritura, de acuerdo con el nivel de desarrollo intelectual de los alumnos.	20 (4)	12 (4)		
	5	Implementa situaciones de aprendizaje de acuerdo con las características de sus alumnos (reto cognitivo, etc.).	20 (4)	12 (4)		
	6	En las actividades propuestas se utilizan los materiales con los que cuenta la escuela (mi álbum, libros de biblioteca, etc.).	5 (1)	18 (6)		0 (1)
	7	Incluye actividades innovadoras, utilizando tics o materiales de forma creativa.	5 (1)	21 (7)		
	8	Señala actividad de cierre de sesión.	40 (8)			
	9	Utiliza diversas formas de evaluar (coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación) en base a los aprendizajes esperados.	15 (3)	15 (5)		
	10	Se observa que los alumnos participan activamente en las actividades propuestas por la docente.	35 (7)	3 (1)		
		TOTALES	205	114		0
AA	11	Organiza el mobiliario de manera pertinente para el desarrollo de las actividades planeadas (individual y/o colaborativa).	15 (3)	15 (5)		
	12	La relación con sus alumnos es afectiva.	40 (8)			
	13	Existe equidad en la participación de los alumnos.	40 (8)			
	14	Organiza a los alumnos en equipo o para el trabajo colaborativo.	5 (1)	21 (7)		
		TOTALES	100	36		
EA	15	Vincula los conocimientos previos con el nuevo aprendizaje.	35 (7)	3 (1)		
	16	Reconoce los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.	30 (6)	3 (1)	1 (1)	
	17	Durante la clase desarrolla actividades que mantienen el interés de los alumnos.	20 (4)	12 (4)		
	18	Realiza actividades de reflexión y registro de conclusiones del tema abordado.	15 (3)	15 (5)		
		TOTALES	100	33	1	
RP	19	Localiza y selecciona información importante para la mejora educativa.	10 (2)	18 (6)		
	20	Trabaja colaborativamente con otros docentes.	20 (4)	9 (3)	1 (1)	
	21	Reorienta su práctica de acuerdo con las necesidades que surgen.		21 (7)		0 (1)
	22	Establece relaciones de colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa.	30 (6)	6 (2)		
	23	Asume con responsabilidad ética y profesional su trabajo.	35 (7)	3 (1)		
	24	Realiza actividades de formación continua.	25 (5)	9 (3)		
25	Vincula las actividades de la clase con las acciones programadas en la ruta de mejora.	20 (4)	9 (3)		0 (1)	
		TOTALES	140	75	1	0

Enseguida se muestran concentrados de los indicadores contenidos en cada uno de los elementos de la práctica pedagógica valorados en las visitas de diagnóstico a grupo. En la parte superior se señalan las Zonas escolares (44, 96, 97, 103, 119, 120, 121) y Sector 18, la cantidad en cada una de las celdas es la suma de puntos obtenidos en el total de visitas realizadas. En las dos columnas de la derecha se muestran los totales obtenidos en cada uno de los indicadores y el porcentaje correspondiente. Se señalan en las celdas con distintas tonalidades de sombreado las fortalezas (sin color), los aspectos en los que hay que continuar mejorando (gris claro) y los aspectos en los que se observó mayor área de oportunidad o debilidad (gris oscuro). Estos últimos indicadores constituyeron la base de información para generar el proyecto de intervención.

Indicador		44	65	96	97	103	119	120	121	S-18	PUNTUACIÓN (420 – 100%)	PORCENTAJE
PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA	1	19	35	41	56	40	46	16	33	28	314	74.76
	2	25	25	39	42	42	40	26	33	36	308	73.33
	3	21	19	39	42	44	40	26	35	34	300	71.42
	4	23	25	39	34	36	38	12	23	32	262	62.38
	5	25	27	37	34	32	36	26	31	32	280	66.66
	6	22	21	31	36	26	30	16	19	23	224	53.33
	7	21	27	31	36	36	40	22	27	26	266	63.33
	8	19	31	33	36	40	36	18	27	40	280	66.66
	9	17	27	30	38	38	28	14	29	30	251	59.76
	10	25	23	37	40	36	32	30	35	38	296	70.47

Indicador		44	65	96	97	103	119	120	121	S-18	Puntuación (420 - 100%)	Porcentaje	
AMBIENTE PROPICIO PARA EL APRENDIZAJE	11	Organiza el mobiliario de manera pertinente para el desarrollo de las actividades planeadas (individual y/o colaborativa).										314	74.76
	12	La relación con sus alumnos es afectiva.										384	91.42
	13	Existe equidad en la participación de los alumnos.										360	85.71
	14	Organiza a los alumnos en equipo o para el trabajo colaborativo.										264	62.85

Indicador		44	65	96	97	103	119	120	121	S-18	Puntuación (420 - 100%)	Porcentaje	
PROC. ENSEÑANZA APRENDIZAJE	15	Vincula los conocimientos previos con el nuevo aprendizaje.										305	72.61
	16	Reconoce los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos.										273	65
	17	Durante la clase desarrolla actividades que mantienen el interés de los alumnos.										297	70.71
	18	Realiza actividades de reflexión y registro de conclusiones del tema abordado.										253	60.23

Indicador		44	65	96	97	103	119	120	121	S-18	Puntuación (420-100%)	Porcentaje	
RESPONSABILIDADES PROFESIONALES	19	Localiza y selecciona información importante para la mejora educativa.										271	64.52
	20	Trabaja colaborativamente con otros docentes.										352	83.61
	21	Reorienta su práctica de acuerdo con las necesidades que surgen.										267	64.33
	22	Establece relaciones de colaboración con los demás miembros de la comunidad educativa.										345	83.13
	23	Asume con responsabilidad ética y profesional su trabajo.										334	80.48
	24	Realiza actividades de formación continua.										273	65.78
	25	Vincula las actividades de la clase con las acciones programadas en la ruta de mejora.										298	71.8

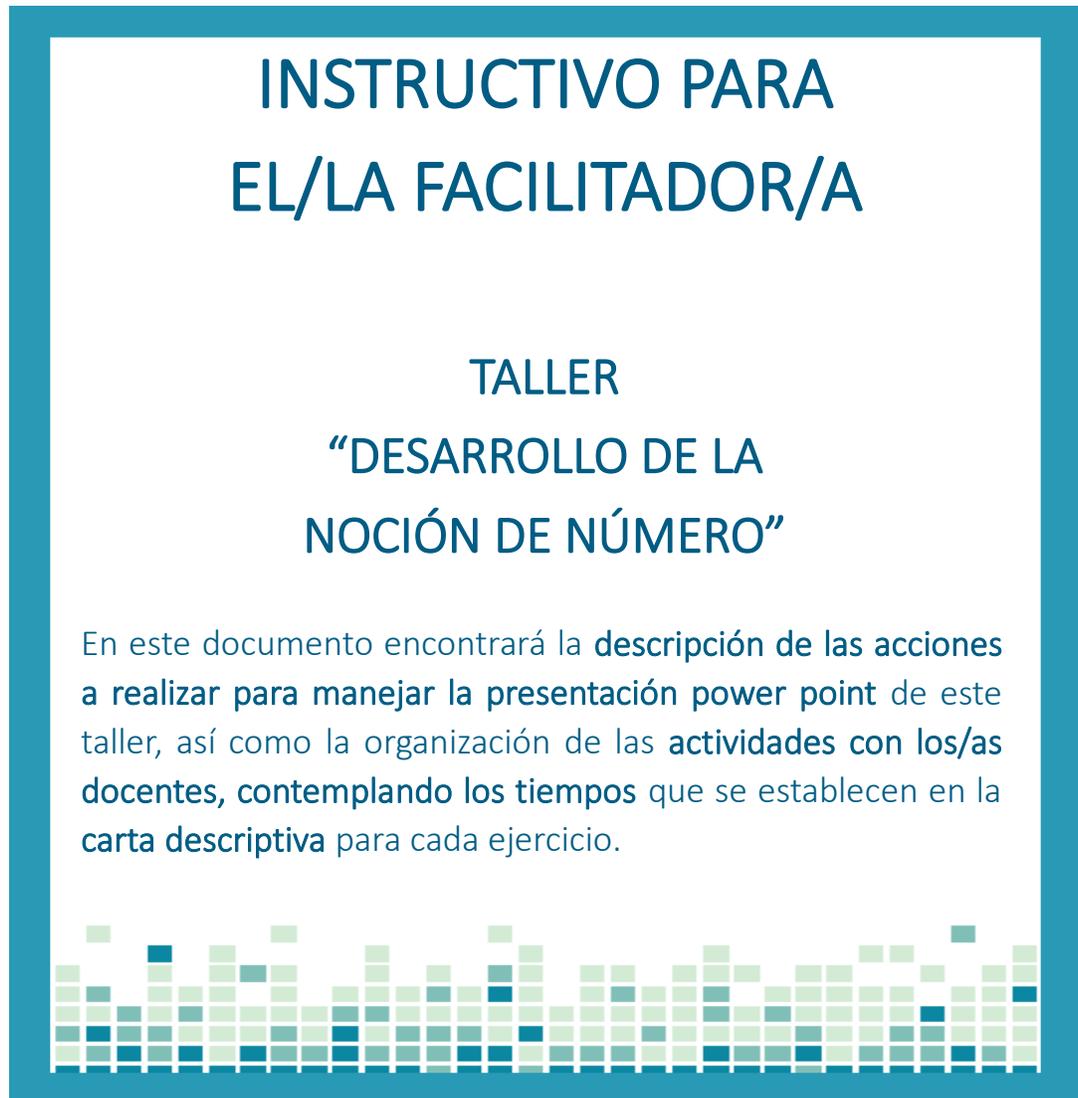
Anexo C. Guion de entrevista semiestructurada

1. Bienvenida al entrevistado(a), saludo, procurar un ambiente cómodo y de confianza.
2. Acomodarnos en el lugar de la entrevista
3. Datos generales del entrevistado
4. Nombre completo
5. Edad
6. Lugar de nacimiento
7. Nombre de sus padres y a qué se dedican
8. ¿Cursaste educación preescolar?
9. ¿Dónde realizaste los estudios de educación primaria?
10. ¿De secundaria?
11. ¿De bachillerato?
12. ¿En qué institución te formaste como docente?
13. Pláticame por qué elegiste la profesión docente en preescolar.
14. ¿Cuántos años tienes de servicio?
15. ¿Qué funciones has desempeñado en el sistema educativo?
16. ¿Qué información recibiste acerca de la investigación que realiza la/el docente durante su formación inicial?
17. ¿Por qué es importante que el/la docente investigue?
18. ¿Tú has realizado investigación docente o investigación en el aula?
19. ¿Qué tipo de investigación has llevado a cabo?
20. ¿De qué manera contribuye eso que has investigado a mejorar tu práctica pedagógica en el aula?
21. ¿Consideras que existe relación entre la investigación docente y la innovación de la práctica pedagógica?

Anexo D.

Se comparten fragmentos de instructivos para facilitadores/as de los talleres, representan parte del proyecto realizado en colaboración con supervisoras, directivos y docentes del Sector 18 de preescolar, además de este material se diseñaron presentaciones en PPT, cartas descriptivas y recursos didácticos interactivos.

Taller de Pensamiento Matemático: “Desarrollo de la noción de número”



The image shows the cover of an instructional document. It features a teal border and a white background. The title is written in large, bold, teal capital letters. Below the title, the workshop name is also in teal capital letters. A paragraph of text in teal describes the document's content. At the bottom, there is a decorative graphic of a grid of small squares in various shades of teal and light green.

INSTRUCTIVO PARA EL/LA FACILITADOR/A

TALLER “DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE NÚMERO”

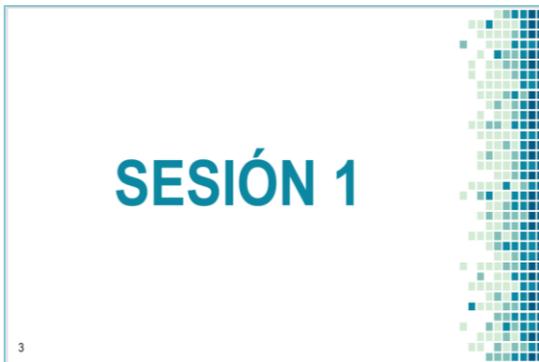
En este documento encontrará la **descripción de las acciones a realizar para manejar la presentación power point** de este taller, así como la organización de las **actividades con los/as docentes, contemplando los tiempos** que se establecen en la **carta descriptiva** para cada ejercicio.



- ✓ Dar la bienvenida al taller y presentar el tema (5 min. 8:30-8:35 a.m.) Diapositivas 1-3.



- ✓ Explicar de manera general la organización de la sesión del taller.



- ✓ Inicio de la sesión 1.

- ✓ Al dar clic aparecerán los dos recuadros.
- ✓ Después, se da otro clic para que aparezcan los cuestionamientos al grupo, con relación a los problemas presentados.
- ✓ Al concluir, **reflexionar** sobre la importancia de utilizar cifras pequeñas al plantear problemas a los/as alumnos/as en el nivel preescolar (tienen efecto para aparecer 2).
(10 minutos 8:35-8:45) Diapositiva 4.



PROPÓSITO GENERAL

Ofrecer a los/as docentes consideraciones didácticas que les ayuden a reorientar su práctica pedagógica en el desarrollo del pensamiento numérico de los/as alumnos/as para la resolución de problemas.

- ✓ Leer y reflexionar sobre el propósito general del taller (tienen efecto para aparecer 2).
(5 min. _8:45-8:50) Diapositivas 5-6



PROPÓSITO DE LA SESIÓN 1

Que los/as docentes comprendan que la **resolución de problemas** matemáticos tiene como base los **principios de conteo**, mediante el uso de **consignas**, como herramienta para el desarrollo del **pensamiento numérico** en los/as alumnos/as.

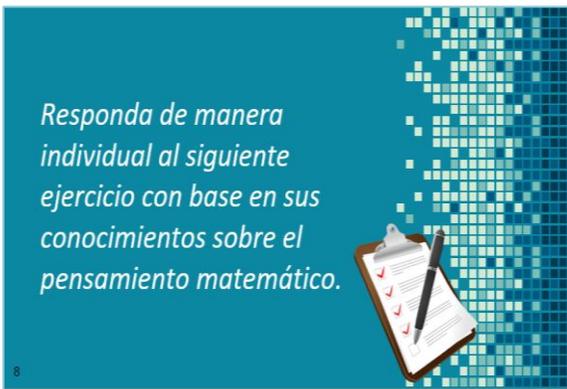
- ✓ Leer el propósito de la sesión 1 (tiene efecto para aparecer 1).



IDEAS PREVIAS

Registre en binas un ejemplo de una actividad que ha aplicado en el aula relacionada con el número.

- ✓ Invitar a las/os docentes a trabajar en binas.
- ✓ Registrar en una hoja de color un ejemplo de una actividad que ha aplicado en el aula relacionada con el número y colocarla alrededor del salón (sin nombre).
- ✓ Realizar la lectura de algunos ejemplos.
(10 minutos 8:50-9:00 a.m.) Diapositiva 7



Responda de manera individual al siguiente ejercicio con base en sus conocimientos sobre el pensamiento matemático.

- ✓ Entregar un ejercicio de diagnóstico a cada docente y darles tiempo para realizarlo (**conocimientos previos**).
(15 minutos 9:00-9:15 a.m. Diapositiva 8

PLANTEAMIENTO DE PROBLEMAS.

Leer colectivamente "La enseñanza de la matemática en el jardín de infantes" de Adriana González y Edith Weinstein, 2016, pp. 22-26

9

- ✓ Entregar a cada docente el fragmento de la lectura "La enseñanza de la matemática en el jardín de infantes" pág. 22-26.
- ✓ Invitarlos a leer de manera colectiva la lectura (puede utilizar la estrategia de lectura robada para hacerlo más dinámico).
- ✓ Al concluir, comentar lo más relevante. (15 minutos _9:15-9:30 a.m.) Diapositiva 9

¿Cómo enseñar y aprender a través de la resolución de problemas?

"Situación inicial con una finalidad a lograr, que demanda a un sujeto elaborar una serie de acciones u operaciones para lograrlo". (Brun, J. 1990, citado en Weinstein, 2016, p. 17).

Debe estar planeada la finalidad que se persigue, pero no la forma en que se debe resolver, el/la alumno/a debe escoger la resolución que él crea más conveniente. Si no la encuentra se debe promover la resolución entre pares para encontrar diferentes soluciones.

¿Qué es un problema?

Problematizar implica...

"generar un desafío o desequilibrio en los niños pero sin que la situación supere su comprensión ni resulte tan sencilla que resolverla no represente un reto; problematizar implica entonces retar intelectualmente a los niños". (Fuenlabrada, 2009; citado en SEP, 2017, p. 231).

10

- ✓ Se da 1 clic para que aparezca la pregunta y se cuestiona a los/as docentes **¿Cómo enseñar y aprender a través de la resolución de problemas?**
- ✓ Después, se da otro clic y se plantea la interrogante **¿Qué es un problema?**
- ✓ Dar lectura a la diapositiva y **reflexionar sobre lo leído, contrastando sus ideas con la cita textual.** (tiene efecto para aparecer 6)

(25 minutos _9:30-9:55) Diapositivas 10-12.

¿Cómo plantear problemas a los/as niños/as?

Ejemplos:

*En una actividad plástica, a la hora de repartir los pinceles, se puede proponer:

1 A: ¿Qué podemos hacer para saber si los pinceles alcanzan para todos? 2 ✓

1 B: Cuenten los pinceles y luego a los/as niños/as, así sabremos si alcanzan o 3. ✗

4 *En una actividad de encestar las pelotas, la maestra puede plantear:

5 C: Tiren las pelotas para encestar en la caja. El/la que acierte más gana. 6 ✓

5 D: Tiren las pelotas para encestar en la caja, luego cuenten las pelotas que juntaron. El/la que acierte más g. 7. ✗

8 Las consignas B y D indican el procedimiento a seguir, que es contar; por lo tanto no se trata de una consigna problematizadora, ya que indica el qué hacer y el cómo hacerlo.

8 Las consignas A y C sólo plantean la finalidad. No se sugiere la forma en que lo deben resolver. Seguramente se hará mediante conteo, pero el procedimiento surge de la decisión de los/as niños/as y no del docente.

11

- ✓ Dar 1 clic en cada una de las propuestas, para que aparezcan las 2 posibles respuestas.
- ✓ Cuestionar a los/as docentes sobre la forma correcta de plantear los problemas.
- ✓ Después, se da otro clic en cada posible respuesta y aparecerán los íconos de correcto e incorrecto.
- ✓ Realizar las mismas acciones para la segunda propuesta.
- ✓ Al final, hacer hincapié en la forma en que se dan las indicaciones a los/as alumnos/as y los cuestionamientos en nuestras aulas (**usar un lenguaje reflexivo**). (tiene efecto para aparecer 4)

¿Cómo plantear problemas a los/as niños/as?

Cuenta ✗

¿Qué podrías hacer? ✓

¿Cómo lo harías? ✓

Reparte ✗

¿Me ayudas a hacerlo como puedes? ✓

Agrega ✗

12

- ✓ Se cuestiona a los/as docentes **¿Cómo plantear problemas a los/as niños/as?**
- ✓ Al dar 1 clic, aparecerán los ejemplos sobre la manera de plantear consignas.
- ✓ Identificar los ejemplos correctos, a partir de sus ideas.
- ✓ Después, al dar otro clic, aparecerán los íconos de cuáles respuestas fueron correctas e incorrectas.
- ✓ Solicitar a los/las docentes que **propongan otros ejemplos de cómo deben ser las consignas.** (tiene efecto para aparecer 2)

¿Qué tipos de problemas pueden resolver los/as niños/as de Preescolar?

Que impliquen:

- Distribuir
- Agregar
- Iterar
- Juntar
- Quitar
- Separar

13

2017. APRENDIZAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTEGRAL. Educación preescolar, p. 237

- ✓ Explicar los **tipos de problemas que pueden resolver los/as niños/as de preescolar**, de acuerdo con el libro de “Aprendizajes Clave” (25 minutos 9:55-10:20 a.m.)
Diapositivas 13-14

Tipos de Problemas

Agregar	Andrea tenía 2 hermanos, ayer su mamá tuvo 1 bebé. ¿Cuántos hermanos tiene ahora Andrea?
Juntar	Santiago tiene 4 canicas, su hermana Julieta tiene 5 canicas. Pusieron las canicas en una caja. ¿Cuántas canicas hay en la caja?
Separar	De estos 10 juguetes, ¿Cuántos son carritos? y ¿Cuántos son muñecas?
Quitar	Diego tiene 8 carritos de diferentes colores. ¿Cuántos le quedarán si presta sus 3 carritos rojos a Emiliano?
Iterar	La rueda de la fortuna de una feria tiene 4 canastillas. En cada canastilla se pueden sentar 2 personas. ¿Cuántas personas en total se pueden subir a la rueda de la fortuna?
Distribuir	Mariana tiene 9 flores y las quiere poner en varios floreros, pone 2 flores en cada florero. ¿A cuántos floreros puede Mariana ponerle 2 flores?

¿Cuáles son las condiciones que debo reunir como mediador/a para plantear estos problemas a mis alumnos?

14

SEP, 2017, p. 237

- ✓ **Explicar** cada tipo de problema.
- ✓ Cuestionar a los/as docentes sobre alguna forma en la que favorecido cada problema dentro del aula.
- ✓ Dar clic en cada uno para presentar el ejemplo.
- ✓ Comentar en grupo las **condiciones que se deben reunir como mediador/a para plantear estos problemas**.
- ✓ **Registrar las ideas** en papel bond. (tienen efecto para aparecer 7)

RECESO 10:20-10:40

PRINCIPIOS DE CONTEO.

1. Correspondencia uno a uno
2. Irrelevancia del orden
3. Orden estable
4. Cardinalidad
5. Abstracción

- ✓ Portada de presentación del subtema “Los principios de conteo” y estrategias de aplicación.
- ✓ (Sólo dar lectura a la diapositiva y pasar a la siguiente).
- ✓ Se presentan diapositivas y **ejercicios relacionados con cada uno de los principios del conteo**. (60 minutos 10:40-11:40 a.m.)
Diapositivas 15-30

PRINCIPIOS DE CONTEO



CORRESPONDENCIA UNO A UNO

Contar todos los objetos de una colección una y sólo una vez, estableciendo la correspondencia entre el objeto y el número que le corresponde en la secuencia numérica.

16

- ✓ Se muestra el título del principio de conteo.
- ✓ Se da 1 clic para que aparezca la frase **“Ejemplifica con material concreto este principio”** y se pide a dos docentes pasar al frente a hacerlo (de acuerdo con el número de integrantes).
- ✓ Después, se da otro clic para que aparezca la definición del principio y poder darle lectura. (tienen efecto para aparecer 2)

PRINCIPIOS DE CONTEO CORRESPONDENCIA UNO A UNO



VIDEO



- ✓ Observar el video de este principio y **contrastarlo con las ideas iniciales de las/os educadoras/es** (dar clic en la fotografía para reproducir el video).
- ✓ Cuestionar a las/los docentes sobre **¿cómo cuentan los/as niños/as y qué estrategias podrían favorecer este principio?**

PRINCIPIOS DE CONTEO CORRESPONDENCIA UNO A UNO

ACCIONES QUE FAVORECEN ESTE PRINCIPIO

PROMOVER EL USO DE LAS TÉCNICAS PARA CONTAR.

Partición
Otorgar la categoría de contado o no contado formando dos grupos entre el conjunto de objetos que se quiere contar.

Etiquetación
Asigna un cardinal a cada elemento del conjunto que se rige por el orden estable.

- Utilizar material concreto para contar colecciones.
- Usar un rango pequeño de conteo para que el/la alumno/a aprenda a darle un valor a cada objeto.
- Contar a los/as compañeros/as del aula tocando sus cabezas.
- Observar si el/la alumno/a lo hace correctamente, de lo contrario, apoyarlo para que aprenda la estrategia para hacerlo.

18

Baroody, Arthur J. (1977). "El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial".

- ✓ Preguntar algunas **acciones que consideran que favorecen este principio.**
- ✓ Se da clic para que aparezcan las sugerencias y **se da lectura a las acciones que se pueden realizar para favorecerlo.** (tiene efectos para aparecer 1)

PRINCIPIOS DE CONTEO



IRRELEVANCIA DEL ORDEN

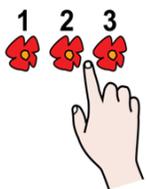
El orden en que se cuenten los elementos no influye para determinar cuántos objetos tiene la colección; por ejemplo si se cuentan de derecha a izquierda o viceversa.

19

- ✓ Se muestra el título del principio de conteo.
- ✓ Se da 1 clic para que aparezca la frase **“Ejemplifica con material concreto este principio”** y se pide a dos docentes pasar al frente a hacerlo (de acuerdo con el número de integrantes).
- ✓ Después, se da otro clic para que aparezca la definición del principio y poder dar lectura. (tienen efecto para aparecer 2)

¿QUÉ ESTRATEGIAS UTILIZAN LOS/AS NIÑOS/AS PARA CONTROLAR EL CONTEO?

- ✓ Señalamiento de cada elemento.
- ✓ Organización de los elementos en fila (concreta o gráficamente).
- ✓ Desplazamiento de los elementos ya contados.
- ✓ Uso de dedos como apoyo para el conteo.
- ✓ Generación de marcas personales (con colecciones representadas gráficamente).



Los/as niños/as idean nuevas estrategias según interactúan con un problema.

31

- ✓ Cuestionar a los/as docentes sobre las estrategias que utilizan los/as niños/as para controlar el conteo.
- ✓ Dar 1 clic para que aparezcan las respuestas y realizar la lectura de ellas.
- ✓ Se da otro clic para que aparezca la frase y se reflexiona sobre la diversidad de estrategias que pueden utilizar los niños. (tiene efectos para aparecer 2)

(15 minutos 11:40-11:55 a.m.)

ACTIVIDADES SUGERIDAS

PRINCIPIOS DE CONTEO	Correspondencia uno a uno	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Serpientes y escaleras ✓ Recta numérica ✓ Dominó ✓ Tablero matemático con dados
	Irrelevancia del orden	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contar objetos en diferentes conjuntos en diferente dirección
	Orden estable	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Portar y ordenar tarjetas numéricas ✓ Jugando con la banda numérica
	Cardinalidad	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Matatena ✓ Jugar a las canicas
	Abstracción	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contar objetos con diferentes características

32

- ✓ Mencionar **ejemplos de actividades que permiten favorecer cada principio de conteo.**
- ✓ Dar 1 clic en cada principio para observar algunas de las actividades sugeridas. (tienen efecto para aparecer 5)

TAREAS PARA LA SIGUIENTE SESIÓN

Indague:

- ¿Cómo puede el/la docente plantear a los/as niños/as problemas sin recurrir a las operaciones formales?
- ¿Cómo puede aprovechar la experiencia y el conocimiento de los/as niños/as en la resolución de situaciones numéricas?



37

- ✓ **Búsqueda de información** en casa, responder los cuestionamientos presentados en las diapositivas. **(5 minutos 12:15-12:20 p.m.)**

Diapositiva 37

ANÁLISIS DE RELATOS DE EXPERIENCIAS SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

EQUIPO 1

¿Qué se enseña y qué se aprende?

- Explique ¿qué cuidó o tomó en cuenta el/la docente al plantear la situación a los/as niños/as?
- ¿Qué demandó esa situación para los/as niños/as, qué hicieron para responder la situación planteada por el/la maestro/a?
- ¿Qué aprendizajes se logran con los planteamientos?
- ¿De qué manera plantearía usted el problema?

SITUACIONES

Éste es el 2 (señala la educadora) ¿De qué color dijimos que lo vamos a pintar?, ¿rojo? (dice el niño con duda), sí a ver, ¿cuál es el rojo?...ese es el rojo, ahora píntalo (el número) sin salirte de la rayita.

La docente en cuestión planteó a sus alumnos de tercer grado que el día siguiente deben traer material para una maqueta. Les pidió que tomarán nota: "como quisieran" de los materiales para que en su casa, "con ese recado pudieran recordar lo que les había pedido". Lo importante es, les dijo, que "leyendo su recado puedan decirle a su mamá lo que tienen que traer para mañana". El material solicitado fue: 10 palillos, 6 piedritas, 12 hojas y 8 cocodrilos.



55

- ✓ Se formarán 3 equipos para **analizar experiencias de prácticas pedagógicas** y posteriormente diseñar sus propias situaciones didácticas en colectivo.
- ✓ Comentar acerca de la resolución de problemas en el nivel preescolar. **(30 minutos – 11:10-11:40 a.m.)**

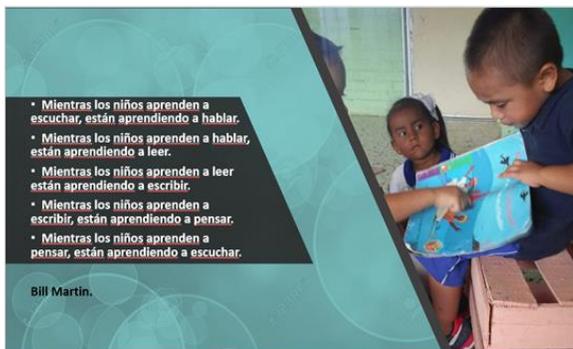
Diapositivas 54-57

Taller de Lenguaje y comunicación: “Aprender a leer y producir textos desde el inicio”



- Dar la bienvenida a los participantes y presentar el tema.

2 min.



- Leer la reflexión inicial de Bill Martin y comentar en plenaria.

1 min.



- Presentar de manera general los contenidos de la sesión.

2 min.

- Encuesta individual (conocimientos previos) contenido en el CD (Archivo).

5 min.



- Dar respuesta a la pregunta detonante mediante una búsqueda en el celular, escribir las respuestas en un rotafolio y explicar en plenaria en qué consiste cada una de ellas.

10 min.

Sesión 1

Lenguaje Oral



- Presentar tema de sesión 1.
1 min.

Sesión 1

Propósito



Reconocer la importancia del lenguaje oral, desde la función social y el contexto inmediato del alumno, para proponer formas de mediación docente, que permitan consolidarlo.

- Leer el propósito de la sesión 1 en plenaria.

1 min.

¿Cómo aprenden a hablar los niños?

Organizados en binas respondan a la pregunta, registren y compartan en grupo sus respuestas.



- Organizados en binas responder a la pregunta ¿Cómo aprenden a hablar las/os niñas/os. Registrar y compartir en grupo su respuesta.

10 min.

El desarrollo del lenguaje se inicia en los primeros contactos de la madre con el bebé en su vientre, cuando le canta o le habla, comienza a relacionar la palabra con situaciones placenteras.



- Dar lectura al contenido e invitar a los docentes a intercambiar ideas sobre lo expuesto en plenaria.

3 min.

➤ Lea de manera individual el texto "La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación" (Bodrova y Leong, 2004, citado en SEP, 2005, pp. 47-51). Identifique las ideas clave y relaciónelas con lo que ocurre en su realidad escolar.

Contexto social

Niveles del contexto social que influyen en el aprendizaje

El papel del lenguaje en la cognición

➤ Como sugerencia, imprimir y pegar al frente los conceptos en tabloide (Archivo en CD: "Conceptos Vygotsky").

➤ Leer de manera individual el texto citado identificando las ideas clave y relacionarlo con lo que ocurre en la realidad escolar. Registrar sus respuestas en rotafolio y colocar a la vista de todos (35 min.).

➤ Leer y comentar en plenaria el contenido de la diapositiva.

2 min.

Niños y niñas se van haciendo más activos en el lenguaje bajo la influencia cultural de su entorno. Al estar en constante interacción con otras personas y grupos en distintos ámbitos favorecen el dominio de habilidades lingüísticas y cognitivas, a través de cuatro aspectos:

escuchar, hablar,
leer y escribir.



¿Qué entendemos por conciencia fonológica?



Es la capacidad de reflexión sobre el lenguaje, que se desarrolla desde la toma de conciencia de los sonidos (Villalón, 2008; Valdivieso, 2004).

¿Qué puede hacer la educadora para favorecer esta capacidad en sus alumnos/as?

➤ Solicitar dar respuesta en lluvia de ideas a las preguntas y registrar en rotafolio.

➤ Dar clic y en plenaria leer el concepto de conciencia fonológica y comentar acerca de la misma.

➤ Responder en plenaria la pregunta.

5 min.

➤ Invitar a los participantes a realizar los juegos de las siguientes estaciones, en equipos de 5 integrantes.

5 min.

¡Vamos a jugar!

Sesión 2

Propósito

- Reconocer la importancia del uso de diversos tipos de texto, para acercar a los niños al lenguaje escrito en situaciones reales.



- Leer el propósito de la sesión 2 en plenaria.

1 min.

El lenguaje oral y escrito son dos procesos lingüísticos paralelos.

¿Qué piensa acerca de esto?



- Solicitar dar respuesta a la pregunta, en plenaria.

7 min.

El acercamiento a la lectura y la escritura en preescolar es parte del proceso de alfabetización inicial; este nivel implica dos vertientes de aprendizaje:

1. El uso y las funciones de los textos (recados, felicitaciones, instrucciones, cuentos y otras narraciones, poemas, notas de periódicos) en diversos portadores (cuadernos, recetarios, tarjetas, periódicos, revistas, libros, sitios web entre otros) (SEP, 2017, p. 190).



- Dar lectura al contenido e invitar a las/os docentes a intercambiar ideas sobre lo expuesto
- Formen equipos para realizar la actividad siguiente.

10 min.

Comprensión de textos

- Leemos y escribimos con diversos propósitos, respondan en equipos o binas las preguntas que se proponen para identificar la intención de los distintos portadores de textos.



- Realizar el juego de preguntas y respuestas (imprimir en tarjetas el archivo en PPT llamado "tarjetas preguntas interactivas" y colocar en sobres las preguntas para repartir a los equipos. Al terminar cada equipo de responder sus preguntas, revisar en plenaria las respuestas correctas utilizando el archivo adjunto al hipervínculo "Respuestas preguntas interactivas" (dar clic en cualquier parte de la diapositiva para abrir el hipervínculo). (25 min.)

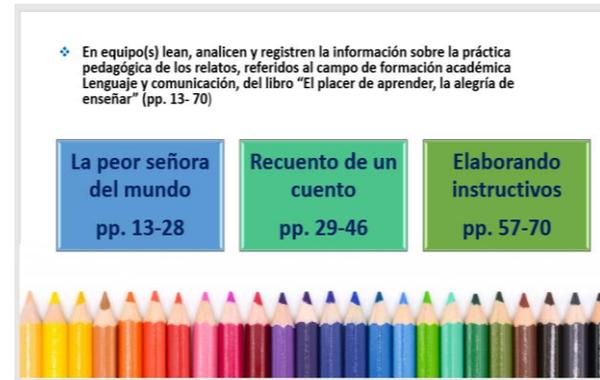


- En plenaria comenten sus conocimientos previos con relación al significado de los conceptos. Registren en un papel bond.
- Solicite que realicen la búsqueda de información acerca del significado de los conceptos, registre en papel bond y contrástenlos (10 min).



- Repartir de manera aleatoria, las palabras a los participantes para completar las frases. **Reflexione acerca de su significado.** (Archivo: "Tarjetas para juego completar texto. Dar clic en la imagen para ver el texto completo).

5 min.



- Formar equipos y seguir la indicación de la dispositiva (imprimir el archivo en Word: "Relatos de prácticas pedagógicas para analizar.")
- Dé a conocer las preguntas siguientes para poner especial atención en ello durante la lectura.

25 min.



- Dar respuesta a las preguntas y compartir en plenaria las respuestas.

25min.

Mediante el trabajo colaborativo de todos los agentes educativos y la comunidad.

- Dar un primer clic para que aparezca el contenido.
- Preguntar cuál es la **modalidad que favorece de manera integral el trabajo colaborativo de todos los agentes educativos.**
- Dar un segundo clic, para que aparezca la propuesta.

10 min.

Sesión 3

Propósito

A partir de lo aprendido en el taller, profundice en el diseño de una planeación que involucre el desarrollo de las habilidades comunicativas a través del trabajo por proyectos o alguna otra modalidad.

- Dar la bienvenida a los participantes y presentar el tema.

2 min.

Sesión 3. Contenidos

- Presentar de manera general la agenda y el contenido del taller.

2 min.

Formen equipos y haciendo uso de su **creatividad**, diseñen una **planeación**, eligiendo la modalidad de trabajo que mejor atienda las **necesidades** de sus alumnos/as.

- Solicitar que se reúnan en colectivo.
 - Seguir la indicación de la diapositiva.
- 2 hrs.**

Observación individual y grupal sobre la práctica.

- Fase 1. Definir el problema que motivará y orientará el trabajo de equipo.
- Fase 2. Diseñar cooperativamente una "situación o proyecto experimental" y el proceso de observación de esta/e.
- Fase 3. Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta.
- Fase 4. Discutir las evidencias recogidas.
- Fase 5. Analizar y revisar la propuesta en equipo.
- Fase 6. Desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro/a docente y observar de nuevo.
- Fase 7. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado.

- Dar lectura a las fases del proceso y explicar en qué consiste cada una de ellas.
15 min.

Expongan su planeación

- Solicitar a los colectivos de docentes que expliquen a sus colegas en qué consiste la planeación diseñada.
45 min.

Aprendizajes significativos de la sesión 3.

Entregar preguntas guía para el análisis de la práctica pedagógica.

Sesión 4.

Análisis y reflexión de la práctica pedagógica

- Registrar los aprendizajes significativos de la sesión.
- Entregar formato con preguntas guía para el **análisis de la práctica**.
- Solicitar a los/las participantes evidencias de sus prácticas pedagógicas para la siguiente sesión:
 - Fragmentos de videos de la clase observada.
 - Sus registros del análisis de la práctica.
 - Diseño de planeaciones implementadas.
- Despedir y agradecer la asistencia.
20 min.

- Dar la bienvenida a los participantes y presentar el tema de la sesión.
2 min.