



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

**EL CONCEPTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL PLAN DE
ESTUDIOS 2022 EN EDUCACIÓN PREESCOLAR**

TESINA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

REYNA ANGELICA ACA MOSCO

ASESORA:

MTRO. HÉCTOR REYES LARA

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO DE 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL DOCENTE.	8
1.1 La práctica docente.	11
1.2 Factores que influyen en la práctica docente.	13
1.3 Enfoque de la práctica reflexiva.	21
1.4 Enfoque de investigación-acción-transformación.	23
1.5 Transformar la práctica docente.	27
1.6 El trabajo colegiado.	30
CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2022	33
2.1 El marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana.	41
2.2 El cambio (innovación) curricular	45
2.3 Programa de Mejora Continua.	49
CAPÍTULO III. LA DIDÁCTICA DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2022.	55
3.1 La transposición didáctica.	59
3.2 Interacción teoría y práctica.	62
3.3 Situaciones didácticas.	62
3.4 Una didáctica diferente a la tradicional.	66
3.5 Didáctica crítica.	68
CONCLUSIONES.	70
REFERENCIAS.	73

REFLEXIÓN

Al reflexionar en torno al proceso de investigación de mi proyecto recepcional titulado “Análisis de la práctica docente del Plan de Estudios 2022 en educación preescolar”, logre identificar diferentes características en mi forma de trabajo, organización e investigación; el proceso de elaboración de mi investigación me llevó a transitar de prácticas que retome de mis experiencias escolares, guiadas por los docentes, tanto en el ámbito teórico como metodológico a un proceso autodidacta de disciplina y organización autónoma, la elaboración de mi proyecto me llevó a pensar en la libertad y al mismo tiempo responsabilidad que representa elaborar un proyecto con ideas y reflexiones teóricas-conceptuales y metodológicas.

A finales de marzo y comienzos abril del año 2022 y por invitación de mi hermano Arturo quien es egresado de la licenciatura de Administración Educativa de nuestra Universidad Pedagógica Nacional, acudí los sábados a la Librería del Fondo de Cultura Económica “Elsa Cecilia Frost”, ubicado en el centro histórico de Tlalpan, donde el maestro Héctor programó reuniones académicas y de asesoría compartida, con alumnos, egresados en proceso de titulación y compañeros de posgrado compartiendo café, generando el entorno ideal para el diálogo cordial y el intercambio de opiniones y saberes teóricos que me permitieron concretar varias ideas para la investigación de mi proyecto.

Gracias al compromiso, responsabilidad y motivación del maestro Héctor, quien me apoyó durante todo el proceso de investigación, no sólo con su asesoría constante y diligente; tanto presencial como vía Zoom (videollamada) en diferentes días de la semana, incluyendo los domingos y múltiples horarios con sesiones de más de 3 horas de duración, sino con la facilitación de material de lectura, libros y antologías a las cuales yo no tuve acceso cuando fui estudiante, logré documentarme de forma basta, para desarrollar el análisis y síntesis de la fundamentación teórica de mi proyecto; como alternativa a esta dificultad por adquirir los libros acudí a bibliotecas públicas como la Biblioteca “José Vasconcelos” e instituciones como la Universidad

Pedagógica Nacional que me proporcionaron el espacio ideal para desarrollar mi proceso de investigación.

Durante el desarrollo de mi investigación, compartí a cada paso el avance del mismo con mi familia, que ha sido sin lugar a dudas un apoyo de vital importancia para concretar este proyecto, siendo mi madre el mayor ejemplo a seguir de vocación y entrega a la docencia; educadora de profesión y egresada de la licenciatura de Pedagogía en mi alma mater la Universidad Pedagógica Nacional, siendo el mismo caso con mis hermanos alumnos y egresados de las respectivas carreras de Psicología Educativa y Administración Educativa. La comunicación y la dinámica que se desarrolló en mi entorno familiar dio pauta para atravesar por momentos de tensión y estrés que viví a raíz del proceso de investigación; compartiendo puntos de vista y nutriendo tanto en contenido teórico, como en el factor emocional y psicológico, promoviendo la motivación y apoyo que me facilitaron concluir este proyecto y al mismo tiempo dar pie a tener la confianza para continuar con un posgrado posteriormente.

Durante el proceso de investigación, la recopilación de los documentos, al ser un tema reciente y en constante evolución, los documentos oficiales y los artículos relacionados con el tema están en constante cambio y actualización, fue necesario la búsqueda día con día para estar actualizada con la emisión de cada documento, como el mismo Plan de Estudios Educación Básica 2022 que después de deliberaciones, cambios y modificaciones se determinó un punto de análisis para la elaboración de este trabajo, mismo que registré en el mes de Julio del 2022 , siendo en Enero del siguiente año la conclusión del mismo.

Concluir el proceso de investigación representa para mí cumplir una meta más de vida tanto personal, como profesional; estudiar en la Universidad Pedagógica Nacional me dio la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico que propició en mí el interés por analizar la práctica del docente y al mismo tiempo reflexionar sobre mi propia actividad como profesional. La elaboración de este proyecto me dio no solo de aprendizaje conceptual y teórico, sino de auto aprendizaje que fui

reflexionando en torno a el desarrollo de la investigación misma. Concluyo un momento importante en mi vida que me da pauta a seguir buscando formas de continuar desarrollándome tanto profesional como personalmente.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende describir de manera general el momento actual en el que se circunscribe la práctica educativa en el nivel preescolar, se sabe que la formación profesional docente será fundamental para lograr la mejora en la educación que el país requiere en la presente etapa de innovación y transición curricular.

Esta investigación de corte documental y descriptivo está basada en la recolección, análisis y organización de la información por medio de consultas de revistas digitales, libros, estudios de caso, conferencias e informes que sustentan el análisis de la práctica docente y los factores que la integran.

El interés de esta investigación se centra en el análisis conceptual de la práctica del docente de educación preescolar, en la manera en que la actividad profesional docente se adapta a las modificaciones curriculares y metodológicas en relación con el contexto que se vive actualmente, en el cual los docentes deben aprender a desenvolverse en diferentes ambientes de aprendizaje; y por medio de la reflexión, análisis y reorientación de su quehacer educativo poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula.

La práctica del docente es una actividad de múltiples perspectivas y características, es una actividad primordial para el desarrollo humano y de la sociedad. La práctica docente se transforma, respondiendo a los cambios que ocurren en el contexto socio-histórico, por lo tanto, se desarrolla por medio de un proceso de investigación, reflexión, acción y transformación continua, que le permita responder a las necesidades del sistema educativo, se desarrolla bajo la perspectiva de la mejora permanente, y es el mismo docente sujeto de investigación y actor clave de su profesionalización.

En el contexto actual, la práctica del maestro se ha transformado, esto como resultado del efecto producido por el confinamiento, debido a la pandemia que causó el virus llamado COVID-19; a partir de las medidas tomadas por las autoridades sanitarias, gubernamentales y educativas, surgió en la práctica docente, de manera emergente, el uso de medios de comunicación masiva como la televisión, plataformas digitales y aplicaciones de mensajería, con la finalidad de dar continuidad al proceso educativo ante el cierre de escuelas.

El surgimiento de metodologías emergentes al trabajar de manera remota, haciendo uso de herramientas digitales como Google Meet, Microsoft Teams, Zoom, Classroom, Moodle, entre otras, así como los cambios curriculares, ha posibilitado el desarrollo de estrategias y reflexiones del profesorado para orientarse hacia la mejora de su práctica y contribuir al desarrollo de habilidades, para afrontar los retos actuales y futuros.

El docente debe adquirir una cultura científica y una mejor aptitud para la práctica de la investigación, de la docencia y un amplio dominio de las técnicas didácticas, el conocimiento de la psicología educativa, la pedagogía y el contexto histórico, económico y social en el que le toca vivir.

Para empezar en el capítulo I “La práctica educativa del docente” se aborda, desde distintos enfoques, la caracterización de la práctica del docente y los elementos que la conforman y se han ido conceptualizando a través del tiempo. La práctica docente es una actividad que los maestros(as) desarrollan en torno a experiencias de vida y saberes académicos, pedagógicos y personales que van construyendo a lo largo de su trayectoria profesional.

Existen diversos puntos de vista en torno a la práctica del docente. El concepto de educador y el perfil que éste debe cumplir ha evolucionado en los últimos años, se opone la concepción tradicional en la que se ve al docente como herramienta, ejecutor o empleado (como si de un obrero o artesano se tratara) contra la actual concepción en la que se caracteriza al docente como el actor social principal en el

proceso de investigación-acción y transformación de su propia práctica (Díaz e Inclán, 2001).

Los docentes deben realizar la investigación permanente y de sus conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Arias,1995). Los conocimientos que los docentes poseen denotan aspectos teóricos-prácticos que, de manera general y particular, se relacionan con un modelo profesional por alcanzar.

El proceso de investigación-acción en el aula no se caracteriza sólo por llevar a cabo una acción reflexiva o por efectuar procesos investigativos, el quehacer del docente al ser de carácter práctico supone la acción y participación del educador (Stenhouse, 1984). Podemos caracterizar al docente como un sujeto que, a partir de su pensar crítico, no solo se vuelve investigador de su quehacer, sino que al ser actor de su mismo proceso de análisis, es capaz de generar y compartir conocimientos a partir de su propia experiencia.

La investigación, como factor determinante en su preparación, servirá para encontrar teorías, métodos, técnicas, instrumentos, recursos y herramientas necesarias para mejorar la práctica docente, por medio de sus propias experiencias, en la elaboración de materiales didácticos, uso de materiales audiovisuales y bibliográficos. El proceso de investigación-acción-transformación es un ejercicio que va a permitir a los docentes analizar su quehacer por medio de la observación, la experimentación y la indagación teórica que dé pauta a nuevos conocimientos, que han de enriquecer su práctica, dichos saberes son utilizados posteriormente como nuevos puntos de partida para la mejora de su actividad en el aula (Arias,1995).

Según Arias y Flores (2000) el docente, desde su actuar, lleva a cabo el cambio dentro de sus propias aulas, a través de su práctica, ajustándose a las configuraciones del contexto social en el cual se desarrolla; dichas configuraciones exigen a los maestros reevaluar modelos y posturas tradicionales, creando

ambientes de aprendizaje innovadores, en los cuales los docentes compartan con su colectivo desde la autonomía para el beneficio de su comunidad.

Uno de los elementos más relevantes para la práctica del docente es el trabajo colegiado. A pesar de que la actividad docente se lleva a cabo en el aula, no significa que el docente desarrolle su quehacer de manera aislada; al trabajar colegiadamente los docentes buscan dar respuestas innovadoras a los problemas significativos que tienen en sus escuelas, lo hacen al intercambiar con otros sus puntos de vista, aportando ideas que enriquezcan su pensar y actuar, al contrastar con otros trabajos similares en los que surjan otras alternativas de mejora.

De acuerdo con lo anterior, en el capítulo II “Caracterización del Plan de Estudios Educación Básica 2022” se analiza las propuestas del programa para que se logre transformar la concepción de los futuros educadores, enriqueciendo a su vez su formación, con miras hacia el desarrollo de capacidades físicas y cognitivas de los educandos del futuro, de esta manera la educación adquiere una orientación más acorde con los tiempos inclinados al cambio; existe una relevancia en los contenidos del plan de estudios que genera en los maestros interés por la creatividad, la innovación y el trabajo colegiado.

La innovación implica cambio y para que éste se dé en las escuelas ha de ser necesario considerar el contexto en el que se encuentra, considerar la apertura y disposición de los centros educativos y las comunidades que la integran para que, de manera conjunta, convengan su forma de trabajo y planes de acción tanto conceptuales como metodológicos (Gimeno, Feito, Perrenoud y Clemente, 2011).

El diseño curricular permitirá emprender decisiones, actividades para desarrollar su práctica y dominar las tecnologías empleadas para lograr progreso en la calidad educativa depositada en los alumnos, así como fomentar la curiosidad y la creatividad enmarcadas en una actitud positiva y participativa.

Las peculiaridades de los niveles que conforman el sistema educativo mexicano exigen una metodología para poder ser adaptada a condiciones diferentes. De esta manera los medios y formas de operación del proceso de planeación en la CDMX serán idóneos si se toma en cuenta la realidad del contexto. Exigen una adecuación de los métodos de enseñanza con cambios de rutina en la práctica educativa, exigen impulsar al máximo el potencial de cada sujeto, destacando su particularidad, sin aislar la escuela de su contexto social.

Finalmente, en el capítulo III “Caracterización del uso de la didáctica” se conceptualiza el proceso didáctico, mediante el cual el docente lleva a cabo su práctica, se desarrolla a partir de los contenidos establecidos en el Plan de estudios, usando distintos recursos metodológicos y materiales, y por medio de la programación/planeación de situaciones didácticas y actividades de aprendizaje, llevadas a cabo en el aula, usando recursos, tiempos y espacios que la escuela dispone. Así como la educación se va transformando, la didáctica ha ido de la mano en este proceso de cambio, con las nuevas tecnologías, los procesos socio-histórico, económico y político.

Los docentes interpretan, asimilan y ponen en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de una planeación estructurada de los contenidos, apoyándose del plan de estudios y las situaciones didácticas que los docentes establecen a partir del repertorio de actividades y saberes con los que cuentan y que resulten más adecuadas a su quehacer dentro del aula.

De acuerdo con Arias, Porlán y Flores (2001) los maestros establecen conexiones entre el conocimiento educativo y la realidad escolar por medio de orientaciones didácticas que consisten en establecer criterios para diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje a partir de la interacción con los contenidos, con el ambiente escolar, con sus compañeros y el docente; como resultado de estas relaciones, obtenemos los aprendizajes necesarios para relacionarlos, comprenderlos, aplicarlos y poner en marcha un proceso de aprendizaje realmente significativo.

La didáctica ha sido reducida a un saber práctico y operativo, se ha visto como una herramienta, una metodología que ejerce un papel secundario; en esta didáctica provista de la teoría y encerrada en la metodología, la didáctica se fundamenta en la interacción entre acción y pensamiento, traducido a una continua predisposición al cambio y a la innovación de los procesos educativos, tanto curriculares como metodológicos.

Ante los constantes cambios metodológicos y curriculares, los docentes se ven en la necesidad de buscar alternativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto lo hacen a través de plantear una didáctica diferente a la que han desarrollado anteriormente, con una diferencia entre el antes, durante y después de la pandemia que se vivió en el 2019, aunado al cambio curricular que se dio en el 2022, con la influencia de la comunicación electrónica con tendencia a enriquecer la enseñanza es considerada como un elemento imprescindible en el ámbito profesional.

La práctica del docente se desarrolla a partir de un proceso de cambios, como lo indica Arias (1995) al referirse a la acción docente como un proceso de construcción y reconstrucción que se da de forma permanente mediante la comprensión y transformación de la práctica docente propia. Ante los cambios y desafíos constantes que se presentan en la actualidad, la práctica del docente se vuelve tema de análisis para el mismo, es éste quien a partir de experiencias propias identifica y reflexiona sobre su quehacer y, por lo tanto, es capaz de modificarla, enfocándose siempre hacia la mejora.

Al revalorizar la práctica del docente, gracias a su formación, día a día la van enriqueciendo con nuevas experiencias que llevan a cabo mediante procesos de investigación- acción- transformación que pauta a la mejora del ámbito educativo desde su propio quehacer.

Esta investigación se caracteriza por ser de corte documental, lo que me permitió abordar el concepto de la práctica docente, conocer el proceso de transformación que ha tenido el mismo a lo largo de los años desde una perspectiva reflexiva, crítica y transformadora, donde destaca el trabajo colegiado y la innovación curricular que ha permitido el uso de diversas herramientas tecnológicas y digitales que existen actualmente para mejorar la comunicación y transmisión tanto de saberes como de experiencias.

La práctica docente y los factores que influyen en ella están en constante cambio, por medio de un proceso de adaptación que los maestros llevan a cabo de acuerdo al contexto social e histórico en el que vivimos actualmente, con esta investigación se pretende asentar las bases conceptuales sobre la práctica de los maestros con relación al Plan de Estudios 2022 de nivel preescolar vigente, planteando una línea de investigación que permita posteriormente analizar la práctica docente a través de trabajo de campo y observación directa en las aulas, donde se verá reflejado el ejercicio de su experiencia y formación.

Capítulo 1. La práctica educativa del docente

Es importante considerar la gran responsabilidad que supone para un sujeto en proceso de formación la práctica del docente, su papel como facilitador y guía ; es fundamental que los profesores tengan una formación pedagógica para poder llevar a cabo su quehacer y que, al mismo tiempo, puedan hacerse de herramientas, o bien, estrategias de enseñanza para trabajar con los alumnos y obtener los mejores resultados de aprendizaje.

El análisis de la práctica del docente de educación preescolar, la manera en que su actividad profesional docente se adapta a las modificaciones curriculares y metodológicas en relación con el contexto que se vive actualmente, es de vital importancia. La realidad educativa exige que los docentes aprendan a desenvolverse en diferentes ambientes de aprendizaje, por medio de la reflexión, análisis y reorientación de su quehacer educativo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula.

En el contexto actual, la práctica del docente se ha transformado, esto como resultado del efecto producido por el confinamiento debido a la pandemia que causó el virus SARS-CoV-2 en el año 2019; a partir de las medidas tomadas por las autoridades sanitarias, gubernamentales y educativas surgió de manera emergente el uso de medios de comunicación masiva como la televisión, plataformas digitales y aplicaciones de mensajería con el fin de dar continuidad al proceso educativo ante el cierre de escuelas.

Es importante reflexionar en torno a la práctica de los docentes ante la emergencia sanitaria que causó la epidemia generada por el virus SARS-CoV-2 (Covid-19), que ocasionó un cambio en las actividades escolares en México en marzo del 2020, acontecimiento que condujo a los docentes a transitar de la enseñanza presencial a la remota, mediante el uso de medios digitales, por esta razón la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseñó y puso en práctica el programa Aprende en Casa,

estrategia enfocada en mantener a distancia los servicios educativos en nivel preescolar.

Queda en evidencia que son de suma importancia las acciones que las autoridades educativas indicaron ante la contingencia, a partir de esto los docentes se encontraron con un escenario para el cual no estaban originalmente formados; “[...] Tanto docentes como educandos comenzaron a reportar experiencias poco significativas en la virtualidad, la carencia de habilidades para el aprendizaje autónomo, la ausencia de mediación docente, el exceso de tareas y actividades repetitivas y poco motivantes” (Díaz-Barriga, 2021,3).Lo que nos hace cuestionarnos, ¿las habilidades digitales, la capacidad de aprender a aprender y el desarrollo de didácticas innovadoras con las que cuentan los docentes son adecuadas para llevar a cabo su práctica y mejorarla? Esto motivó a algunos docentes a innovar su práctica, considerando aspectos como las estrategias didácticas, manejo y organización de sus clases, presentación de contenidos y generación de ambientes enfocados al aprendizaje.

La actividad docente no radica en asistir a un aula e impartir clase, implica planear, observar, conocer, realizar cambios y trabajar para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y así lograr el desarrollo socio-emocional, cognitivo y psicomotriz de los alumnos. (Fierro:1990, Rockwell:1995).

Ante la emergencia sanitaria los docentes se encontraron con diversas limitaciones técnicas, mismas que impulsaron a la búsqueda de recursos y elementos que les permitieran el desarrollo sus clases, dichas actividades se llevaron a cabo de manera remota, es decir, por medio de videoconferencias, plataformas digitales y programas de mensajería. Surgió así una doble actividad, aunado al trabajo y metodología que desarrollan en la presencialidad, los docentes hicieron uso de herramientas digitales, recursos tecnológicos y estrategias que favorecieron al proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula y fuera de ella.

La idea de la práctica docente no tiene una definición unívoca, ni puede quedar reducida a explicarse por medio de conceptos definitivos, la noción del quehacer

docente es muy amplia. Según Rockwell, la práctica docente está conformada por un entramado en el que interactúan “...tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas, burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen los maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales se organiza la enseñanza” (Rockwell, 1995,14).

Las interpretaciones que hacen los docentes, como actores en el proceso educativo, toman gran importancia al llevar a cabo su quehacer, debido al sentido que le da el maestro a los materiales educativos con los que cuenta; por medio de la organización, análisis-reflexión y transformación de sus actividades al impartir sus clases.

La práctica docente se va conformando al tomar en cuenta el contexto dentro del aula, García-Cabrero, Loredo y Carranza conciben la práctica docente como el “[...] conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (2008,4). Al referirnos a la práctica docente es preciso pensar en que se trata de un concepto complejo que se forma en torno la actividad de los maestros y que cada experiencia es influenciada por los distintos factores, uno de ellos es la participación de los padres en el proceso educativo de los alumnos. Fierro, Fortoul y Rosas comprenden la práctica docente como:

...una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso —maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia—, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, determinan la función del maestro (1999,21).

La práctica docente es un acto planificado, con objetivos e intereses sociales en la que la participación de los padres de familia es uno de los ejes fundamentales para

la formación del alumno; en el contexto actual son co-responsables de la enseñanza, que es una actividad compartida entre el docente y padres de familia que participan de manera directa al seguimiento de actividades de los alumnos, desarrollando un trabajo conjunto.

Para conocer el quehacer del docente es importante explicar cuáles son las características de su práctica, misma que se define a partir de las vivencias que tiene a lo largo de su trayectoria escolar, profesional y experiencial.

1.1 La práctica docente

La caracterización de la práctica del docente y los elementos que la conforman son abordados desde distintos enfoques, se trata de una actividad que los maestros(as) desarrollan en torno a experiencias y saberes personales: "La práctica docente del maestro contiene una serie de elementos que éste mismo procura, posee e integra a la enseñanza como son los medios y recursos didácticos, las experiencias, los saberes y las creencias; las concepciones educativas, psicopedagógicas y sociales" (Ibáñez, 2019).

La actividad pedagógica de cada maestro es diversa, compleja y difiere entre sí, estas características vuelven el quehacer docente muy rico, porque las experiencias de cada docente son distintas, así como el perfil y la creatividad de cada uno, esto permite tener diferentes puntos de vista y formas de interpretación ante la realidad educativa que vive cada uno de ellos en los contextos particulares y los ambientes de aprendizaje en los que se desenvuelven.

De modo que el quehacer docente se puede definir desde su trabajo particular, esto significa que llegar a una definición universal o absoluta sobre su práctica sería reducir un proceso amplio y complejo a una perspectiva que limita la diversidad de características que posee el maestro(a) Existen distintos componentes que estructuran su quehacer, la práctica docente "...no se puede definir a partir de

criterios unívocos y determinantes, en razón de ser resultado de una construcción social en la cual intervienen elementos múltiples que, en su interrelación, organizan y le dan sentido a una finalidad educativa” (Pérez-Ruiz, 2018, 2).

La práctica del docente no solo se caracteriza por la experiencia y los saberes que éste posee, se pueden establecer diferentes momentos en torno a su actividad. García-Cabrero, Loredó, y Carranza(2008) analizan el trabajo docente a partir de una relación interactiva que se desarrolla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, enmarcados en diferentes escenarios que se refieren a la intervención pedagógica como un antes, durante y después dentro del proceso educativo.

La actividad profesional docente no se limita a asistir al aula e impartir una clase; para desarrollar cada sesión es de suma importancia una planeación previa, así como la organización de materiales y estrategias que permitan al maestro desempeñar su función en el aula, cada uno de estos momentos tiene elementos que van a favorecer el desarrollo de una estructura planificada e intencionada de las sesiones que impartirán los maestros en el desarrollo del curso. (Perrenoud, 2007,Pérez-Ruiz,2018).

En el último siglo la visión que se tenía del docente a partir de su práctica evolucionó, existieron diversas concepciones en torno a su práctica, tenemos, por un lado, la noción del educador como empleado que está sujeto a las disposiciones que emite el Estado: "El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso" (Díaz e Inclán, 2001,20), de esta manera se limita a ser un mero ejecutor de proyectos establecidos por autoridades educativas y gubernamentales, a diferencia de la perspectiva que considera al maestro como intelectual (Giroux, 1997), quien parte de la idea de que la actividad humana implica alguna estructura de razonamiento integrada en pensamiento y práctica; los docentes llevan a cabo activamente sus habilidades para la planificación y proceso de aplicación del material curricular, así como del desarrollo de su práctica.

La práctica del docente se desarrolla a partir de un proceso de cambios, como lo indica Arias (1995) al referirse a la acción docente como un proceso de construcción y reconstrucción permanente mediante la comprensión y transformación, con el fin de mejorar la propia práctica de cada docente y al mismo tiempo atendiendo las propuestas curriculares y contextuales de cada situación de aprendizaje.

Ante los cambios y desafíos constantes que se presentan en la actualidad la práctica del docente se vuelve tema de análisis para él mismo, es éste quien a partir de experiencias propias identifica problemáticas educativas que vive día a día, reflexiona sobre su quehacer y por lo tanto es capaz de modificarla y continuar enriqueciendo con el paso del tiempo, adecuándose a cada contexto.

1.2 Factores que influyen en la práctica docente

Existen diversos factores que influyen en la práctica del docente, dichos factores pueden ser internos y externos, tienen su origen en distintas fuentes, cada uno de estos aspectos configuran el quehacer de cada maestro, caracterizándose de diversa forma entre la práctica cotidiana de unos y otros (ver cuadro Núm.1).

Cuadro Núm. 1 - **Factores que influyen en la práctica docente**



Adaptado de Gimeno y Pérez, 1992; Ibáñez, 2019; Pineau y Legrand, 1996; Connelly y Clandinin, 1995

Estructura institucional: El quehacer del docente está enmarcado dentro de un sistema organizado que valida, reproduce y administra disposiciones que se establecen según los intereses sociales y políticos del Estado.

Las instituciones se encargan de la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje. Debido a eso dichas instituciones dispondrán de instalaciones y recursos necesarios para que docentes y alumnos desarrollen sus actividades plenamente. La actividad de los maestros se desarrolla dentro de la ordenación que las autoridades educativas han dispuesto a través de políticas, planes y programas que permiten tener una estructura en su quehacer, así como la dirección que debe tomar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en cada aula. (Díaz e Inclán, 2001).

Políticas: Son decisiones y acuerdos que se establecen para garantizar lineamientos que van a determinar el cómo debe actuar cada uno de los actores involucrados en el ámbito escolar como maestros, directivos, autoridades

educativas, padres y alumnos. Inclán y Díaz Barriga indican que las reformas educativas son:

[...] actos de gobierno, es decir, como acciones a través de las cuales el Estado establece elementos para orientar las políticas de la educación, son el resultado de un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos a la realidad social y educativa de un país. (2001,21).

Los lineamientos políticos se establecen de acuerdo con necesidades históricas y sociales de cada país, en el ámbito escolar la realidad cotidiana y las normas oficiales se encuentran en constante interacción, las pautas y políticas educativas “[...] influyen en el proceso, pero no lo determinan en su conjunto. La realidad escolar resultante no es inmutable o resistente al cambio [...] son imprevisibles a partir de lo que formalmente se modifica en los programas escolares y en los planes sexenales” (Rockwell, 1995,14). Estas determinaciones educativas no se integran a la escuela por el simple hecho de ser manifestadas en los documentos oficiales, son recibidas y reinterpretadas por los agentes que participan en el ámbito escolar, adecuándose a la realidad, al contexto y a las interacciones que se llevan a cabo cotidianamente en las aulas.

Planes y programas: El actuar del maestro está determinado en función de un proyecto que el gobierno ha llevado a la práctica, por medio de la Nueva Escuela Mexicana, tanto escuelas públicas como privadas deben alinear su acción de acuerdo con materiales curriculares, dichos materiales son “[...] todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación” (Antoni Zabala, 2000,173). Estos planes y programas de estudio no solo van a contar con los contenidos y metodología de enseñanza, sino que son un referente para orientar la labor docente en el aula.

Los planes y programas de estudio son materiales curriculares y su aplicación no es opcional para los docentes, por su institucionalidad son de carácter imperativo, sobre esta obligatoriedad. " La institucionalidad de los planes y programas de estudio deviene en primer lugar de la aprobación de las autoridades educativas y de las correspondientes instancias de gobierno... por lo tanto, se los considere legalmente obligatorios" (Díaz, 2005,34). A pesar de ser imprescindibles, los planes y programas de estudio no son "manuales" que deban aplicarse con rigurosa cabalidad; las utilidades de los programas de estudio dependen de la interpretación y aplicación de cada maestro, con sus respectivas representaciones personales y creativas.

Estructura social: Está compuesta por diferentes actores que interactúan y se relacionan en un contexto determinado: "La vida en el aula como la de cualquier grupo o institución social puede describirse como un escenario vivo de interacciones donde se intercambian explícita o implícitamente ideas, valores e intereses diferentes y a menudo enfrentados" (Gimeno y Pérez, 1992,24), estas interacciones no son estáticas y cambian de acuerdo con el entorno, son comportamientos aprendidos o por aprender que tanto alumnos como maestros desarrollan en el escenario educativo.

Esta estructura social va a determinar el actuar de todos los agentes que participan en el ámbito educativo, por medio de roles particulares que desempeñan dentro del aula. Estos factores van a definir el quehacer del docente a partir de la comunicación, interacción e interrelación que se va dando en el medio social en el que se manejan. Estas interacciones sociales se llevan a cabo dentro del aula, ya sea entre autoridades educativas y maestros, alumnos y maestros, o bien, alumnos entre alumnos, siendo éstos los sujetos a quienes va dirigida la enseñanza.

Alumnos: La enseñanza está orientada hacia los estudiantes, son quienes asimilan y aprenden conceptos, disposiciones y actitudes como resultado del intercambio y transmisión de ideas, producto de las interacciones sociales que tienen lugar en el aula. Es importante considerar a los estudiantes como sujetos que cuentan con

características propias, tanto de personalidad como de intereses y formas de entender el mundo. De acuerdo con Elsie Rockwell:

... aunque cuentan con la legitimación escolar, los maestros tienen que negociar constantemente su autoridad frente a grupo. Para ello utilizan una variedad de estrategias (promesas, señales, concesiones) que solo de vez en cuando son coercitivas (castigos, amenazas). Los alumnos distinguen con rapidez a los adultos que no logran establecer esa autoridad frente al grupo y modifican las reglas del juego en su interacción con ellos. (1995,49).

La actividad práctica de los maestros cambia y se adecúa a las características de cada alumno, quienes en conjunto forman un grupo con sus distintas particularidades: la naturaleza de cada grupo va a variar dependiendo de las cualidades personales de los estudiantes y de la dinámica de interacción que se vaya generando en el aula, para ello la intervención de los docentes es primordial, pues a pesar de que bien puede adaptar su práctica, no hay que olvidar que es el docente quien va a enmarcar las pautas de convivencia y de trabajo en el salón de clases.

Historia de vida: La investigación narrativa es considerada como una forma de investigación cualitativa, basada en experiencias narradas que describen las vivencias como guía para la reflexión sobre la práctica. Pineau y Legrand (1996, 5 citados por Sancho,2014), se refieren a las historias de vida como la “investigación y la construcción del significado partiendo de hechos temporales personales”.

Cada maestro tiene diferentes perspectivas en torno a su práctica, gracias a las experiencias y saberes que han ido adquiriendo a lo largo de su vida, trayectoria académica y profesional. No solo las experiencias propias definen la práctica del docente, los relatos de experiencias de vida que son compartidas por otros docentes enriquecen también la actividad profesional de los maestros.

Las historias de vida toman gran importancia en el proceso educativo, sobre todo en la formación de los maestros y en cómo llevan a cabo su práctica en el ámbito

escolar. Connelly y Clandinin se refieren a la educación como “[...] la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (1995,11).

Las experiencias de vida que comparten alumnos y maestros permiten que los docentes desarrollen diferentes perspectivas en torno a la realidad educativa que viven, permiten tener un panorama más amplio de la actividad práctica que realizan, adecuando los contenidos de los planes y programas de estudio para partir de ahí y entender mejor la realidad que los rodea y al mismo tiempo transformarla.

Formación profesional: Provee al docente de los conceptos teóricos y prácticos necesarios para la enseñanza y el desarrollo de su labor. La formación profesional docente debe ser continua y proporcionar a los maestros las herramientas pedagógicas necesarias para ampliar su conocimiento y hacer frente a las condiciones educativas y sociales que exige el contexto actual.

La actividad profesional de los maestros se puede definir a partir de su formación inicial, que es el punto de partida en su carrera profesional; misma que va a seguir enriqueciendo a lo largo de su vida, por medio de talleres y cursos que facilitan la actualización de su quehacer, la formación del docente es continua y permanente.

Formación inicial: Es un momento fundamental en la vida del profesional de la educación, en el que se construyen las bases cognitivas, éticas y metodológicas de su quehacer cotidiano, es la formación académica y sistemática que recibe el estudiante previo a su inserción al ámbito profesional de la enseñanza.

Es de suma importancia la actualización y capacitación de los docentes de acuerdo con la situación actual y las necesidades sociales que se encuentran en constante cambio, ante el surgimiento de situaciones de emergencia, el docente se ha encontrado en la necesidad de adaptarse a las modificaciones que se plantean en los planes y programas de estudio que se ponen en práctica.

Formación constante: La formación y actualización permanente se proporciona mediante seminarios, talleres o cursos, con el propósito de nivelar, actualizar y formar a los docentes en temáticas que pueden ser novedosas y necesarias para que los maestros tengan las herramientas necesarias para resolver problemáticas educativas. Sobre la formación continua Imbernon indica que la formación de los docentes “tiene una parte importante de actualización y capacitación, principalmente de temas nuevos, donde expertos nos explican cosas interesantes, pero la parte más importante y complementaria es la de crear espacios de aprendizaje en los centros con un proceso de cultura colaborativa” (2020,24).

La formación docente es considerada un trayecto que se va construyendo por medio de interacciones con otros, la apropiación de conocimiento de los docentes no se lleva a cabo de un día a otro, se da por medio un proceso en el que los docentes van incorporando paulatina y progresivamente nuevas actitudes, habilidades y conocimientos, experiencias e ideas por medio de su práctica cotidiana.

El docente nunca deja de aprender, no solo por la obligatoriedad de los cursos y talleres de actualización que debe acreditar, sino por los acontecimientos que vive día con día, que le exigen la mejora e innovación de su labor profesional para atender las necesidades educativas de sus alumnos, sin dejar a un lado la satisfacción y crecimiento personal que dichos saberes y habilidades les puede generar.

Vocación: Es parte de la personalidad de cada maestro; es el aprecio, interés y satisfacción por su actividad profesional. Las condiciones del ejercicio profesional docente para obtener plena satisfacción serían, según Larrosa:

- a) Vocación (inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás).

- b) Competencia (formación profesional científica y técnica adecuada que le haga competente en todo momento en el ejercicio de la profesión).
- c) Actitud (de apertura, servicio a la comunidad y trabajo en equipos flexibles).
- d) Dedicación (suficiente a la profesión procurando tener cualificados sus saberes).
- e) Conocimiento de los deberes y derechos éticos (que puede asumir como compromiso moral y exigir a los demás).
- f) Para la enseñanza se requiere cierta vocación, convicción en el valor que tiene la educación para transformar a los individuos y a la sociedad en la que nos desenvolvemos, con la finalidad de que desarrollen pensamiento crítico y reflexivo en torno a la realidad en la que viven.(2010, 49)

Los saberes: Los conocimientos y experiencias que tienen los maestros, determinan la actividad práctica de los mismos, “El saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes. Estos saberes son los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo los de la ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales” (Tardif, 2004,26), dichos saberes se pueden considerar como el conocimiento académico, profesional y pedagógico que los docentes poseen y van enriqueciendo a lo largo de su trayectoria.

El saber de los maestros no se limita a los conceptos y experiencias que viven, incluso las vivencias que son compartidas por otros docentes; estos saberes no permanecen estáticos, dicho conocimiento se produce, transforma y se transmite a otros, se moviliza tanto en el aula como fuera de ella.

El reto, en este caso, consiste en la forma en la cual se logran dar al docente los elementos centrales del Plan de estudios, y es a través del aula que este proyecto se va a concretar, todo esto con la integración de todos los actores educativos,

tanto docentes como padres de familia, alumnos y autoridades educativas van a dar las pautas para que dicho proyecto se convierta en realidad.

Es a partir de la acción docente que el Plan de estudio va a ser interpretado y aplicado, donde sus saberes, las experiencias pedagógicas y formación profesional van a dar forma a actividades planificadas e intencionadas que permitirán generar el ambiente de enseñanza necesarios para el aprendizaje de los alumnos.

Como alternativa para la innovación del quehacer de los docentes se plantea la práctica reflexiva, ya que desde esta perspectiva los maestros integran el saber teórico y la actividad práctica que poseen y desarrollan para buscar mejorar su desempeño profesional, por medio de la actividad reflexiva y del análisis de su propia práctica y así mejorar los aprendizajes de su alumnado.

1.3 Enfoque de la práctica reflexiva

La práctica reflexiva pretende construir un puente entre el sujeto y su contexto. Esta ofrece la posibilidad de que los profesores examinen críticamente sus actitudes, creencias, valores y prácticas de enseñanza que les permita identificar aquellas situaciones que requieren ser modificadas, reformuladas, mejoradas o innovadas.

El docente analiza sus experiencias cotidianas, teniendo como escenario el aula de clase, basándose en hechos e ideas que conforman los dos elementos indispensables de toda actividad reflexiva, que son producidos, por la observación y la deducción de situaciones que se viven en la cotidianidad de la escuela y del proceso educativo que se desarrolla en el contexto escolar. Es a partir de la observación y la inferencia que el docente lleva a cabo la acción reflexiva. El pensamiento reflexivo está conformado por “[...] el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las conclusiones a las que tiende” (Dewey,

1933,25).

El pensamiento reflexivo involucra continuidad, secuencialidad, un objetivo planificado y consciente que impulsa la indagación para llevar a cabo la investigación de la propia acción docente; al ordenar y dar secuencia al pensamiento de forma estructurada, por medio de una planificación que atienda los aspectos por trabajar durante cada clase, se da pie a la organización de la acción que el docente va a llevar a la práctica.

Sobre la acción que lleva a cabo el profesional, Schön indica que el pensamiento reflexivo se puede ver desde dos momentos diferentes; antes y después de la acción y la llamó reflexión sobre la acción; éste se da antes de la clase, cuando el docente planifica y organiza los materiales que usará para cada sesión, y después de la clase, al valorar lo que ha ocurrido en el aula, no obstante, el proceso de reflexión también puede darse durante la acción. De modo que el profesional a través de la reflexión “[...] puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él pueda permitirse experimentar” (Schön, 1998,66).

El docente reflexiona desde y sobre su práctica, lleva a cabo este proceso durante la acción al cuestionarse lo que ocurre o va a suceder durante la clase, lo que puede hacer en ese momento, desde su conocimiento teórico, práctico y metodológico. El docente reflexiona sobre cuál es la estrategia más conveniente, qué previsiones y disposiciones hay que tomar en cuenta mientras la lleva a cabo, entre otras cuestiones. Reflexionar sobre la acción es considerar la práctica propia como objeto de análisis y estudio, ya sea para contrastar con lo que inicialmente se planificó, o bien, para generar nuevas formas de actuación en futuras sesiones de trabajo.

Philippe Perrenoud indica que la práctica reflexiva “constituye una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma [...] se trata de una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica. Una formación para la resolución de

problemas, [...] que incluya su identificación y que renuncie a todo procedimiento estandarizado” (2007,62). Ser un docente reflexivo implica tener honestidad y responsabilidad para prestar atención a las alternativas y reconocer la posibilidad de mejora en su quehacer cotidiano desde un sentido autónomo y crítico.

El docente reflexivo se ocupa de buscar y preguntarse a sí mismo las limitaciones y puntos fuertes en su práctica, así como de los resultados que puedan resultar de sus intervenciones en el aula, con el fin de mejorar su propia práctica y con esto transformar la realidad educativa en la que vive.

1.4 Enfoque de investigación-acción-transformación

Existen diversos puntos de vista en torno a la práctica del docente: el concepto de educador y el perfil que éste debe cumplir, cómo ha evolucionado en los últimos años, la concepción tradicional en la que se ve al docente como ejecutor o empleado contra la actual concepción en la cual se caracteriza al docente como el principal actor social en el proceso de investigación-acción y transformación de su propia práctica.

Es importante considerar el desarrollo histórico del proceso investigación-acción de los docentes a lo largo de la historia, Santos, Ruiz y Colunga lo sintetizan de la siguiente forma:

La investigación acción que nace en los años 40-50's del pasado siglo con K. Lewin en los EEUU, tiene un renacimiento en los 70's en Inglaterra con J. Elliot, L. Stenhouse y con S. Kemmis en Australia. Como investigación acción participativa obtiene un auge en los años 80's (P. Freire) en América Latina y finalmente en los 90 en diferentes medios europeos y norteamericanos como investigación orientada a la práctica (2013,18).

El desarrollo del enfoque de investigación-acción se va a estructurar a partir de procesos sociales e históricos que han ido permeando en el ámbito educativo y han tomado forma a partir de diferentes momentos y visiones que exponen los autores antes mencionados. Cada una de estas definiciones atienden a las perspectivas que se han generado de acuerdo con la realidad histórica y social que los especialistas han vivido: “[...] los conceptos, definiciones y las leyes, aunque necesarias para ligar la realidad observada a la articulación intelectual, es decir, para fundamentar las representaciones de la realidad tienen un valor limitado y circunscrito a contextos determinados” (Fals, 1989,24).

Como resultado de la búsqueda de soluciones teóricas alternas a las propuestas en el enfoque reflexivo, el cual permite aproximarse mejor a la realidad para comprenderla y transformarla, se plantea que, a partir de la reflexión, se desarrolla la investigación-acción-transformación, en la cual es analizada la práctica del docente por un contexto determinado.

Una de las finalidades del proceso de investigación-acción es la de procurar la mejora de la enseñanza. Como actores del ámbito educativo, los docentes han de participar directamente en este proceso “[...] sólo puede ser aplicada en la práctica por un actor interesado que participe en la situación [...] la percepción subjetiva del profesor es lo que es crucial para la práctica, ya que está en situación de controlar el aula” (Stenhouse, 1984,212), lo que vuelve al docente protagonista e investigador al mismo tiempo del propio análisis de su práctica.

En la investigación-acción es fundamental conocer y apreciar el papel que juega la sabiduría popular, el sentido común y la cultura del pueblo, para obtener y crear conocimientos científicos, por una parte; y reconocer el papel de los partidos y otros organismos políticos o gremiales, como contralores y receptores del trabajo investigativo y como protagonistas históricos, por otra (Fals, 1989, 33).

Es importante considerar la investigación como el cuestionamiento a la realidad, a su propia práctica frente a este contexto, y no sólo una búsqueda conceptual o de

contenido, sino desde un sentido crítico que permita la transformación y mejora de su actividad, con el fin de seguir enriqueciendo la formación de los docentes, resultando en ambientes educativos deseables para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El propósito del proceso de investigación-acción es producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política, es un aspecto primordial para establecer el valor de la realidad que se observa. En la investigación-acción:

La idea era propiciar un intercambio entre conceptos y hechos, observaciones adecuadas, acción concreta o práctica pertinente para determinar la validez de lo observado, vuelta a la reflexión según los resultados de la práctica y producción de pre-conceptos o planteamientos ad hoc a un nuevo nivel, con lo cual podría reiniciarse el ciclo rítmico de la investigación-acción, indefinidamente (Fals, 1989,33).

Para ello el Estado ha llevado a cabo congresos, reuniones y foros de diálogo y análisis e intercambio de experiencias, en los que docentes, directivos, autoridades educativas han dado cuenta de la realidad educativa que se vive actualmente en nuestro país.

Sobre el enfoque de investigación-acción en la práctica propia del docente: “[...] es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y reflexión cooperativa [...] donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende [...] y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión” (Pérez, 1992,429).

El concepto de investigación-acción implica para el docente un proceso de reflexión en su quehacer, a pesar de ser una actividad propia e independiente de otros docentes, estas reflexiones no dejan de ser un recurso valioso para compartir entre colegas, con el fin de mejorar de su propia práctica y la de los demás por medio de la acción colaborativa.

Ponce da otra aportación al concepto de investigación–acción a partir de la reflexión de su práctica: “El maestro desde su pensamiento y accionar crítico es el ejecutor de procesos que permiten intercambio, generación y difusión del conocimiento” (2019,56), el docente se vuelve el interlocutor y agente social que ha de facilitar, por medio del análisis y reflexión de la interacción que se da en el aula, la producción y comunicación de saberes y conocimientos escolares.

El docente desarrolla su actividad desde una perspectiva en la que interactúa teoría y práctica, es decir la praxis: entendida según Carr y Kemmis como:

En la praxis, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente constitutivos, es un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiesta en toda situación social real (1986,51).

Para generar aprendizajes significativos se requiere teoría, saberes y actitudes para una praxis, que se expresa mediante experiencias en el aula. Dicho conocimiento generado como producto de sus experiencias en el aula, resulta sumamente valioso como repertorio tanto de su propia práctica como para los demás a partir de la interacción con otros y con sus pares. Compartiendo sus saberes es cuando dichos conocimientos generados por sus experiencias se vuelven valiosos para la comunidad.

Acorde con este punto de vista podemos caracterizar al docente como un sujeto histórico-social que a partir de su pensar crítico no solo se vuelve investigador de su quehacer, sino que, al ser actor de su mismo proceso de análisis, es capaz de generar y compartir conocimientos a partir de su propia experiencia. Todo profesor consciente de su responsabilidad educativa, debe perfeccionar y desarrollar estas aptitudes investigativas, reflexivas y críticas; ellas dan valor a su quehacer docente, enriqueciendo y haciendo su labor más provechosa y eficiente.

Para que el docente se desarrolle desde la reflexión y el pensamiento crítico según McLaren:

Es necesario analizar las formaciones simbólicas en sus escenarios espacio-temporales, dentro de ciertos campos de interacción, y en el contexto de las instituciones y estructuras sociales, para que los maestros tengan un sentido más amplio de cómo es que se inscriben, codifican, decodifican, transmiten, despliegan, circulan y reciben los significados en la esfera de las relaciones sociales cotidianas (2003,76).

1.5 Transformar la práctica docente

El proceso de investigación-acción-transformación en el aula no se caracteriza sólo por llevar a cabo una acción reflexiva o de efectuar procesos investigativos, el quehacer del docente, al ser de carácter práctico, supone la acción y participación del educador, como lo refiere Barabtarlo y Zedansky por medio de la didáctica:

Esta concepción se basa en la relación educando-educador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en la relación de ambos con el conocimiento. Así, el conocimiento y la comprensión de la práctica educativa no se da de manera contemplativa sino a través de una acción y participación transformadoras (1995,80).

El quehacer del docente al ser de carácter teórico-práctico supone la acción y participación del educador” [...] la investigación-acción pone énfasis en el análisis cualitativo de la realidad. Siendo el sujeto su propio objeto de investigación, vuelca una riqueza de información en lo que aporta de sus experiencias de sus vivencias” (Barabtarlo,1995,41). El proceso de investigación- acción-transformación en el aula no se caracteriza sólo por llevar a cabo una acción reflexiva o por efectuar procesos investigativos de su propia experiencia, sino de transformarla.

La práctica del docente se desarrolla a partir de un proceso de cambios, como lo indica Arias (1995) al referirse a la acción docente como un proceso de construcción y reconstrucción que se da de forma permanente mediante la comprensión y transformación de la práctica docente propia. Ante los cambios y desafíos constantes que se presentan en la actualidad, la práctica del docente se vuelve tema de análisis para él mismo, es el maestro quien a partir de experiencias propias identifica y reflexiona sobre su quehacer y, por lo tanto, es capaz de modificarlo, enfocándose siempre hacia la mejora.

Como parte de las políticas educativas que se han puesto en práctica desde la década de 1990, el trabajo colegiado es una estrategia fomentada con el fin de que las escuelas pasen de una cultura, por tradición, individualista a una colaborativa en la que se generen propuestas de solución a distintas problemáticas que se viven en el centro escolar; para ello se han promovido a nivel nacional diferentes encuentros de docentes, cabe destacar entre ellos el Seminario iberoamericano sobre Diseño y Desarrollo Curricular en el marco del proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) y la amplia participación de los países invitados (España, Colombia y México) que fueron convocados a dicho coloquio en España en 1992. Como resultado de este seminario se propuso realizar un segundo encuentro llevado a cabo en México, en 1998, con el Programa TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela) de la Universidad Pedagógica Nacional, con el propósito de estimular el trabajo de investigación y la intercomunicación de experiencias pedagógicas entre comunidades de docentes, promoviendo la formación de redes de colectivos de maestros por medio de ponencias elaboradas por los mismos docentes.

El trabajo del docente como colectivo es la base para el desarrollo de la sociedad. Las transformaciones pedagógicas han de construirse en el mismo escenario escolar a partir de la acción reflexiva y constante del docente sobre su propia práctica (Arias, Flores y Porlán, 2001). Para transformar la práctica docente no basta con la intención expresada por sí misma, no se queda sólo en el proceso crítico-reflexivo, sino en elaborar una propuesta para mejorar su propio quehacer

por medio de la intercomunicación y organización de comunidades autorreflexivas, para lo que hay que comprender nuestra realidad educativa, desde el aula como punto de partida para su transformación, Pérez-Ruiz indica que:

la <transformación> del ejercicio pedagógico no es una mera concepción declarativa apegada a un modelo racional de organización educativa, es especialmente un proceso de creación colectiva a través de la cual los sujetos defienden, negocian, acuerdan, modifican o ajustan sus modos de enseñanza en función de las circunstancias en las que desarrollan su desempeño profesional (2018,5).

Los docentes se percatan de que hay contradicciones metodológicas entre los planes educativos y la práctica llevada a cabo cotidianamente, lo que motiva a los maestros a buscar nuevas formas de trabajo. Para esto los docentes laboran de manera conjunta, con el fin de mejorar la propia práctica y las prácticas que se llevan a cabo en el entorno educativo en el que desarrollan su actividad junto con otros docentes, directivos y padres de familia.

Uno de los elementos más relevantes para la práctica del docente es el trabajo colegiado, ejercicio que llevan a cabo diferentes grupos de maestros, con el fin de transformar la realidad que se vive en las escuelas.

1.6 El trabajo colegiado

A pesar de que la actividad docente se lleva a cabo en el aula, no significa que desarrolle su quehacer de manera aislada:” Ningún aula ha de construir una especie de isla. Los profesores que trabajan en este género de investigación necesitan ponerse mutuamente en comunicación. Han de informar de su trabajo” (Stenhouse, 1984, 212). Cuando el docente trabaja el proceso de investigación-acción-transformación ha de compartir las problemáticas que surjan en el aula, esto lo hace por medio de reuniones programadas mensualmente, llamadas juntas de

Consejo

Técnico

Escolar.

El trabajo colegiado es el “proceso participativo mediante el cual un grupo de maestros y directores toma decisiones y define acciones alrededor de la tarea profesional que tienen en común” (Hernández de la Garza y Hernández, 2010,33). En dichas reuniones, los docentes y directivos comparten problemáticas, soluciones, llegan a consensos y programan planes de acción para dar seguimiento a los acuerdos que se planearon previamente. Los docentes buscan dar respuestas innovadoras a los problemas significativos que tienen en sus escuelas, lo hacen al intercambiar sus puntos de vista con otros, aportando ideas que enriquezcan su pensar y actuar, contrastar con otros trabajos similares en los que surjan otras alternativas de mejora.

Como profesionales de la educación es importante valorar la importancia del trabajo colegiado. Por ello Arias y Flores son enfáticos al señalar que:

La tesis que sostenemos es que al revalorar nuestro papel como profesores de educación básica y proporcionarnos el apoyo que necesitamos, podremos desarrollar colegiadamente proyectos pedagógicos de transformación desde la escuela, sobre nuestros problemas significativos, proyectos que nos permiten contribuir de manera más positiva en la vida de nuestros alumnos, así como colaborar en la transformación de nuestra escuela y, con todo ello incrementar nuestra formación profesional (2000,34).

La participación de los docentes y la apertura dada a compartir sus experiencias y problemáticas desarrolladas en el aula no siempre es vista como una opción abiertamente aceptada entre todos los maestros: “Ningún funcionamiento colectivo es simple, todo grupo, incluso unido, está amenazado por diferencias, conflictos, abusos de poder o desequilibrios entre las retribuciones y las contribuciones de unos y otros” (Perrenoud, 2007,59). Es una realidad que no en todos los centros escolares hay acuerdos dados, no obstante, existen diferencias posibles de

solucionar al ser comunicadas por medio del diálogo, no visto como una confrontación, sino como una manera de entender la realidad que viven los demás y llegar a acuerdos que favorezcan a la mejora de los procesos de aprendizaje en el aula.

Habrán docentes que encuentren los cambios sobre su propia práctica como algo impensable, dado que las dudas y la incertidumbre se presentan ante ellos, no obstante, estas inquietudes también son necesarias para el avance, si las consideramos como un punto de partida para detenerse y pensar en la importancia de reflexionar sobre las problemáticas que se dan en el aula y en sus centros escolares. Pero si consideramos que la labor docente es un trabajo en solitario, es pensar de forma individual, ello conlleva a que al maestro le sea difícil compartir experiencias, conocimientos y saberes a sus colegas. Pensemos de manera colegiada y seamos cada vez más responsables al poner en marcha y dar seguimiento a propuestas de mejora que se presenten.

No hay que perder de vista que "[...] los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador" (Freire, 1970,92). El aprendizaje no se da de forma unidireccional, no se limita al aprendizaje del alumno en la escuela como resultado de las interacciones que se dan dentro y fuera del aula. Los docentes también aprenden del análisis de su quehacer, de las relaciones con sus alumnos y al trabajar de manera colegiada.

La propuesta es que el docente trabaje colegiadamente y las comunidades educativas se desarrollen como colectivos con opinión crítica ante los problemas de sus centros educativos a partir de la construcción de redes en la actualidad como resultado del cambio en la forma en que nos comunicamos tras la pandemia que se vivió desde 2019. Se ha fomentado el uso de aplicaciones que facilitan la organización y comunicación de grupos por medio de WhatsApp como alternativa a la falta de la colaboración en sus propios centros escolares. Se ha fomentado buscar, en otros entornos con objetivos comunes, participación en grupos de Facebook; plataformas como YouTube dan un panorama más amplio sobre los

recursos didácticos, conceptuales y metodológicos.

Las redes y las comunidades de práctica no tienen que limitarse a quienes pertenezcan a comunidades educativas, hay un número cada vez mayor de asociaciones que engloban a los padres y otros actores sociales y asociaciones interprofesionales.

Se ha encontrado en el uso de estas plataformas y recursos digitales una variedad de utilidades que favorecen a la comunicación de experiencias, saberes y fomento del trabajo colaborativo, hay que tomar en cuenta y mirar de manera positiva y provechosa el uso de estas plataformas, así como participar activamente en estas comunidades educativas.

Capítulo 2. Caracterización del Plan de Estudios 2022 Nivel Preescolar

La elaboración del Plan de Estudios 2022 Nivel Preescolar es resultado de las consultas llevadas a cabo desde el pasado 31 de enero de 2022 en todas las entidades del país. La Secretaria de Educación Pública, la Mtra. Delfina Gómez Álvarez, dio a conocer que podrían participar autoridades educativas locales, comunidades culturales, académicos, asociaciones civiles, poblaciones indígenas y afrodescendientes intelectuales, familias y estudiantes.

El Plan de Estudio de la Educación Básica 2022 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se publicó el 19 de agosto de 2022 en la edición vespertina del Diario Oficial de la Federación. En él se señaló que se comenzaría con una prueba piloto aplicada en el primer grado de preescolar, primaria y secundaria de 960 escuelas públicas a nivel nacional. Dicho pilotaje empezaría el 29 de octubre de 2022 y se buscaba incorporar las correcciones obtenidas de este proceso a la versión final del plan de estudio del ciclo 2023-2024, como inicio de la puesta en práctica de la siguiente etapa a nivel nacional.

El programa piloto consta de cuatro elementos: la formación docente, el “co-diseño” de programas de estudio a cargo de los maestros, desarrollo de estrategias nacionales y la transformación administrativa y de gestión, sin embargo, la puesta en práctica de este programa piloto se suspendió, de acuerdo con el dictamen de un juez quien señaló que el proyecto presentaba incertidumbres considerándolo “impreciso e incompleto”.

La aplicación del Plan de Estudios de la Educación Básica 2022 ha causado debates e interrogantes en torno a su elaboración y aplicación; se han elaborado distintas versiones de éste.

Se han desarrollado numerosas definiciones y conceptos en torno al currículo y cada una de ellas tiene una carga educativa que nos lleva a comprender que no se trata sólo de nociones o ideas sobre el currículo, sino de un conjunto de premisas sobre la educación, el sistema educativo y la sociedad misma. Para aproximarnos al concepto de currículo, es necesario enunciar las distintas concepciones que se tienen sobre éste, a lo largo del proceso histórico en que se fue desarrollando su definición. Se identifica la perspectiva que tuvo cada uno de los autores mencionados a continuación, como expresión de sus condiciones socio-históricas, culturales y políticas.

Stenhouse define el currículum como “[...] una forma particular de pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza y no como un conjunto de materiales o un compendio del ámbito a cubrir” (1984,195). El currículum es una forma de organizar los saberes que el alumno ha de aprender, es en el que la enseñanza del docente se lleva a cabo con determinado orden y no como una compilación de contenidos sobre un determinado ámbito de aprendizaje.

El currículum organiza la enseñanza, indicando pautas metodológicas y no solo conceptuales, no es un cúmulo de conceptos seleccionados para un fin específico; no debe considerarse como una estructura lineal e inmóvil que los actores educativos deban seguir con rigurosa exactitud. El currículum es “una praxis antes

que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes” (Gimeno, 2007,16), en su contenido y la manera que se nos muestra, es una opción históricamente configurada, que se ha desarrollado dentro de un determinado contexto escolar, cultural, social y político.

Un currículum proporciona un marco de trabajo en el cual el docente puede desarrollar nuevas habilidades relacionadas con conceptos de conocimiento y del aprendizaje: “Un currículum, si es valioso, expresa en forma de materiales de enseñanza y criterios para enseñar, una visión del conocimiento y una concepción del proceso de educación. Proporciona un marco de trabajo en el que el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionadas con concepciones del conocimiento y del aprendizaje” (Stenhouse, 1991,11).

En vista de los nuevos escenarios de cambio curricular que está experimentando la educación básica en México, surge la necesidad de implementar nuevos mecanismos y dispositivos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Currículum formal-prescrito

El currículum formal-prescrito puede encontrarse en un documento que explicita, de forma organizada, el tiempo, los objetivos de enseñanza o aprendizaje, los contenidos, principios, procesos metodológicos y procesos de evaluación que se aplicarán en el aula. Es un referente para orientar la labor docente, en él “se formulan los objetivos, los propósitos, los contenidos, las estrategias de evaluación y de enseñanza, en fin, todos los elementos necesarios para potenciar el proceso educativo” (Malagón, 2019,56).

Es la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas y del plan de estudio; como representación documental y organizacional indica las pautas en torno al qué y

cómo se enseñan los objetos de aprendizaje indicados en el currículum.

...los componentes de la estructura que se despliegan en los programas sintéticos son el punto de partida para el trabajo de análisis y apropiación en las escuelas de educación básica, dentro del proceso que aquí denominamos de contextualización y el cual se traduce en el trabajo de resignificación mediante la definición de los programas analíticos a cargo de las maestras y los maestros” (SEP, 2022,157).

Los programas analíticos de poco servirán si no son interpretados y aplicados por cada uno de los docentes, con sus respectivas representaciones personales y creativas. Cuando el docente aplica este currículum formal y lo lleva a la realidad se llama currículum real.

Currículum real

El currículum real es un conjunto de actividades, tareas, prácticas que propician los aprendizajes, es la puesta en práctica del currículum formal. Considerando la transposición del currículum formal, Philippe Perrenoud afirma que” El docente moviliza lo que sabe, para dar forma y sustancia al currículum real. Su formación didáctica le proporciona un método: lo prepara para componer una lección [...] con el fin de ilustrar los saberes y saber hacer” (2012, 93). Es gracias a la interpretación y traducción al currículum o planes de estudio dada por los docentes que se puede aplicar a su formación didáctica como un método para llevar a cabo su práctica de acuerdo con la realidad en la que se encuentre.

Currículum oculto

El concepto tiene su origen en el libro La vida en las aulas y fue abordado por primera vez en 1968 por Philip Jackson:

El elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la

escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el currículum <<oficial>> por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención (1998,73).

Este concepto del currículum oculto inició como el análisis de las características estructurales del aula y de la situación de la enseñanza, más que de su contenido explícito, particularmente sobre las relaciones de autoría, la organización espacial, la distribución del tiempo e indicadores de recompensa y castigo. Es a partir de este concepto que se empiezan a considerar todos aquellos aprendizajes que resultan de la aplicación del currículum real, aprendizajes que no se mencionan explícitamente en los planes y programas de estudio, aunque más adelante el uso de este concepto no se relaciona solo con la organización en el aula o los parámetros de disciplina concernientes a la dinámica de normas y valores que se transmiten en el aula.

Para Tadeu da Silva “El currículum oculto está constituido por todos aquellos aspectos del ambiente escolar que, sin ser parte del currículum oficial explícito, contribuyen de forma implícita aprendizajes sociales relevantes” (1999,40). Este currículum, a diferencia del formal, es aquel que no está expresado en algún documento formal. Se refiere a los aprendizajes adquiridos no solo por alumnos, sino también por la interacción social de todos los actores educativos.

Se vuelve entonces indispensable el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en el aula, a partir de distintos aspectos que aparentemente no se tomaban en cuenta. No sólo guiarnos por lo institucionalmente establecido y, en algunas ocasiones, alejado de la realidad educativa, sino confirmando que la interactividad de los diferentes actores educativos, que convergen en las escuelas, dará como resultado el aprendizaje intencionado o no de una serie de valores y actitudes, y no sólo de conocimientos que originalmente se busca aprendan los alumnos.

Otro acercamiento al concepto de currículum oculto lo refiere Jurjo Torres:

El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional (1998,198).

Reflexionar en torno al currículum oculto nos va a permitir identificar el significado de unas prácticas y rutinas que hasta el momento pasaban desapercibidas, funciona de una manera implícita por medio de los contenidos culturales, los hábitos, interacciones y tareas escolares.

Se ha revisado las distintas visiones y concepciones en torno a la noción de currículum, y se encontraron algunos puntos coincidentes en su conceptualización: contenidos (selección, organización), métodos (estrategias), plan de estudios (programas, núcleos, áreas) y el carácter práctico del currículo en la medida en que la educación es ante todo acción, es un hacer, un actuar.

Las distintas concepciones del currículum pueden ser agrupadas en tres apartados fundamentales según Angulo y Blanco:

- currículum como contenido
- currículum como planificación
- currículum como realidad interactiva (2000, 20)

El currículo se construye a partir del ámbito cultural, con una estructura y conceptos basados en la experiencia y prácticas educativas del docente: “El currículo no es un concepto sino una construcción cultural [...]no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia de y antecedente a la experiencia humana. Es [...] una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy,1998,19). Basándose en los postulados teóricos propuestos por

Habermas, Shirley profundiza sobre los intereses constitutivos del conocimiento humano, que fundamentan el desarrollo y diseño del currículo.

Jürgen Habermas señala tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores.

Intereses cognitivos en el desarrollo y diseño del curriculum

INTERESES COGNITIVOS	DISEÑO CURRICULAR	SUSTENTO TEÓRICO	ORIENTACIÓN	RESULTADO
TÉCNICO	Objetivos rigidamente predeterminados son los que guían la experiencia de aprendizaje	Ciencias empírico-analítica, hipotético-deductivas	Control y manipulación el ambiente	Un currículo educativo como producto
PRÁCTICO	El aula como sinónimo de laboratorio y el profesor es sinónimo de científico	Ciencias histórico-hermenéuticas	Comprensión e interacción	Un currículo educativo como práctica
EMANCIPADOR	Interacción dinámica de la acción y la reflexión, en el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social	La crítica	Autonomía y responsabilidad	Un currículo educativo como praxis

Fuente: Adaptado de Grundy (1998), 27-39.

El interés emancipador no sólo quiere comprender el mundo, sino transformarlo, y para ello busca generar las condiciones de autonomía y libertad que le permitan a los sujetos cambiar el mundo. Es a partir de esta premisa que se desarrollan las próximas teorías críticas en torno al currículo.

Teorías críticas sobre el currículum

La crítica de Freire al currículo existente está sintetizada en el concepto de “educación bancaria”. La educación bancaria expresa una visión epistemológica que concibe el conocimiento como constituido por informaciones y datos a ser simplemente transferidos del profesor hacia el alumno. Como señala Paulo Freire:

Mientras en la concepción “bancaria” —permítasenos la insistente repetición— el educador va “llenando” a los educandos de falso saber que son los contenidos impuestos, en la práctica problematizadora los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso (1970,96).

Freire critica el currículum tradicional por su énfasis excesivo, su verbalismo vacío, hueco, porque el conocimiento expresado en el currículum tradicional está profundamente desvinculado de la situación existencial de las personas involucradas en el acto de conocer.

Otro concepto sobre la teoría crítica, lo aborda Kemmis:

La construcción teórica crítica del currículum trata de trascender los logros y las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas. Aporta los recursos de la ciencia crítica social a la ejecución de análisis históricos y sociales de la forma y de la sustancia contemporánea del currículum y a la organización de los procesos cooperativos de autorreflexión mediante los que los educadores pueden elaborar críticas de la educación actual y, simultáneamente, sumarse a la lucha histórica, social y política para transformarla (1993,94).

El currículum crítico surge como respuesta a las propuestas técnica y práctica, que se limitan a concebir al currículum como un producto, apegándose al pensamiento científicista y a ver el aula como un laboratorio, sin tomar en cuenta la interacción reflexiva y crítica de cada individuo para ser consciente de su realidad y a partir de ahí, poder construirla y reconstruirla. Jurjo Torres indica que;

El currículum crítico no solo se ocupa de seleccionar otros contenidos culturales como forma de reconstruir el conocimiento de que dispone la comunidad, sino también se interesa por las estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan este proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y solidaridad (1998,200).

La perspectiva emancipadora recoge un conjunto de corrientes de pensamiento identificadas por la crítica al establecimiento y por la búsqueda de alternativas educativas, pedagógicas y curriculares a los enfoques dominantes en el sistema educativo. Su análisis favorece el avance en la construcción de propuestas con un claro sentido transformador. Freire indica que:

La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (1970,90).

Los profesores interpretan, asimilan y ponen en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje: “Para las teorías críticas lo importante no es desarrollar técnicas de cómo hacer el currículum, sino desarrollar conceptos que nos permitan comprender lo que el currículum hace” (Tadeu da Silva, 1999.13).

Cada docente, por medio de una planeación estructurada de los contenidos, apoyándose del plan de estudios y las situaciones didácticas que establezcan a partir del repertorio de actividades y saberes con los que cuentan, tendrá como resultado un quehacer más adecuado dentro del aula.

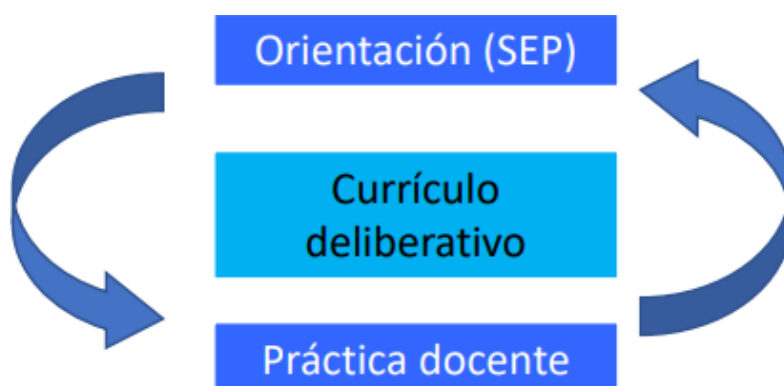
2.1 El marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana

Este marco se desarrolla a partir de principios y orientaciones pedagógicas con el fin de lograr mejores resultados educativos, a partir de transformar la realidad social: “La formación ciudadana es un camino para la transformación social y depende de educar personas críticas, participativas y activas que procuren procesos de transformación por la vía de la innovación” (SEP, 2019,6).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2022), el Plan de Estudios cuenta con elementos que articulan la propuesta curricular, ya que por medio del currículum abierto, flexible y deliberativo se apunta hacia la posibilidad de que cada centro y cada equipo docente decida cómo traducir los principios generales señalados en las propuestas curriculares a su realidad concreta.

Ángel Díaz Barriga (2022) afirma que: “Si bien corresponde a las autoridades educativas proponer el esquema para llevarlo a cabo, sólo cobra sentido cuando los docentes comprenden, interpretan, lo adecuan a su realidad experimentando en la práctica reflexiva; buscan diferentes rutas”.

Cuadro Núm. 2 Currículum deliberativo



Fuente: Ángel Díaz Barriga (2022,3)

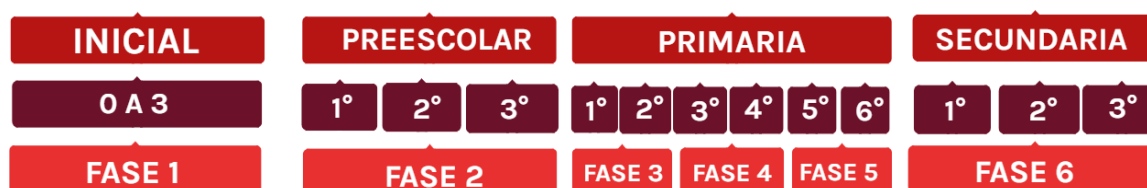
Actualmente el codiseño de los programas de estudio está a cargo de los docentes, la contextualización de los contenidos es una tarea continua, por lo tanto, esta actividad será permanente, debido a la actualización e innovación en los conceptos y la didáctica, así como por los diversos entornos que caracterizan el territorio nacional, reconociendo que el contexto de cada alumno es el punto de inicio para el aprendizaje.

El marco curricular de la Nueva Escuela Mexicana es un proyecto que busca enriquecerse a partir de experiencias docentes, considerando al alumno como un

sujeto para su comunidad, no para el mundo (pensamiento globalizado). El proceso de actualización de contenidos se basa en una concepción realista sobre la toma de decisiones de las maestras y los maestros respecto a lo que se enseña en la escuela.

El Plan de Estudios Educación Básica 2022 se divide en 6 Fases de aprendizaje. Preescolar se ubica en la segunda fase de aprendizaje, en concordancia con el desarrollo cognitivo del aprendizaje en los alumnos, como se muestra en el cuadro número 3.

Cuadro núm. 3 Fases de aprendizaje



Fuente: Secretaría de Educación Pública (2022,161)

En esta perspectiva, los contenidos dejan de responder a una especialización progresiva por asignaturas y se articulan junto a situaciones que son relevantes para el individuo y la comunidad a partir de puntos de conexión comunes entre las disciplinas que integran cada campo (SEP, 2022,160).

Un campo formativo no es la suma de contenidos, permite la integración del conocimiento: “El campo formativo propone una estructuración y articulación que reconoce la diversidad de saberes para promover cambios en los parámetros desde donde se construye la relación con el conocimiento, lo cual compromete con un modo de construcción que tiene que pensarse desde las formas específicas y relaciones concretas que asumen los contenidos, enfoques, procesos disciplinares presentes en el campo (SEP, 2022,143)

La propuesta curricular está formada por cuatro campos formativos:

- Lenguajes
- Saberes y pensamiento científico
- Ética, naturaleza y sociedad
- De lo humano y lo comunitario

El programa de la Nueva Escuela Mexicana considera que la formación de los estudiantes se dé con base en los derechos humanos:

Desde sus realidades concretas, en su cotidianidad y en permanente relación con la diversidad territorial, social, lingüística y cultural que constituye un país como México para que interactúen, dialoguen y aprendan diversas capacidades que les permitan comprender y participar en la transformación de las relaciones desiguales que existen por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, mismas que violentan la dignidad humana. [...] Asimismo, las capacidades tienen que ver con la reflexión crítica acerca de distintos aspectos de la vida: vivir en comunidad y en un territorio en el que se combata la discriminación por razones de sexo, etnia, raza, género, capacidad física, religión, nacionalidad, o cualquier otro motivo; envuelve también la participación en las decisiones políticas que gobiernan la vida social, además de reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas, así como vivir relaciones respetuosas con el medio ambiente y sus formas de vida (SEP, 2022,13-14).

El Plan de Estudios Educación Básica 2022 se refiere al logro de los aprendizajes con un sentido de excelencia: “El desarrollo de estas capacidades a lo largo de la educación básica favorece la excelencia de las y los estudiantes, ya que existe un esfuerzo continuo por parte de éstos para mejorar intelectual, física, ética, estética y emocionalmente con el propósito de trascender, ser personas diferentes y desplegar sus potencialidades humanas en todos los ámbitos de su vida” (SEP,

2022,15). La potencialidad del programa adquiere sentido sólo en referencia a la práctica concreta del docente.

2.2 El cambio (innovación) curricular

Actualmente se vive una etapa de transición y de cambio en relación con el currículum. El currículum se desarrolla a partir de disposiciones políticas y sociales establecidas por el gobierno, por medio de la Nueva Escuela Mexicana. Al ser un currículum deliberativo, se plantea que esté en constante revisión y ajuste (abierto a los procesos de cambio) con el fin de enriquecerlo y adaptarlo al contexto de cada realidad educativa.

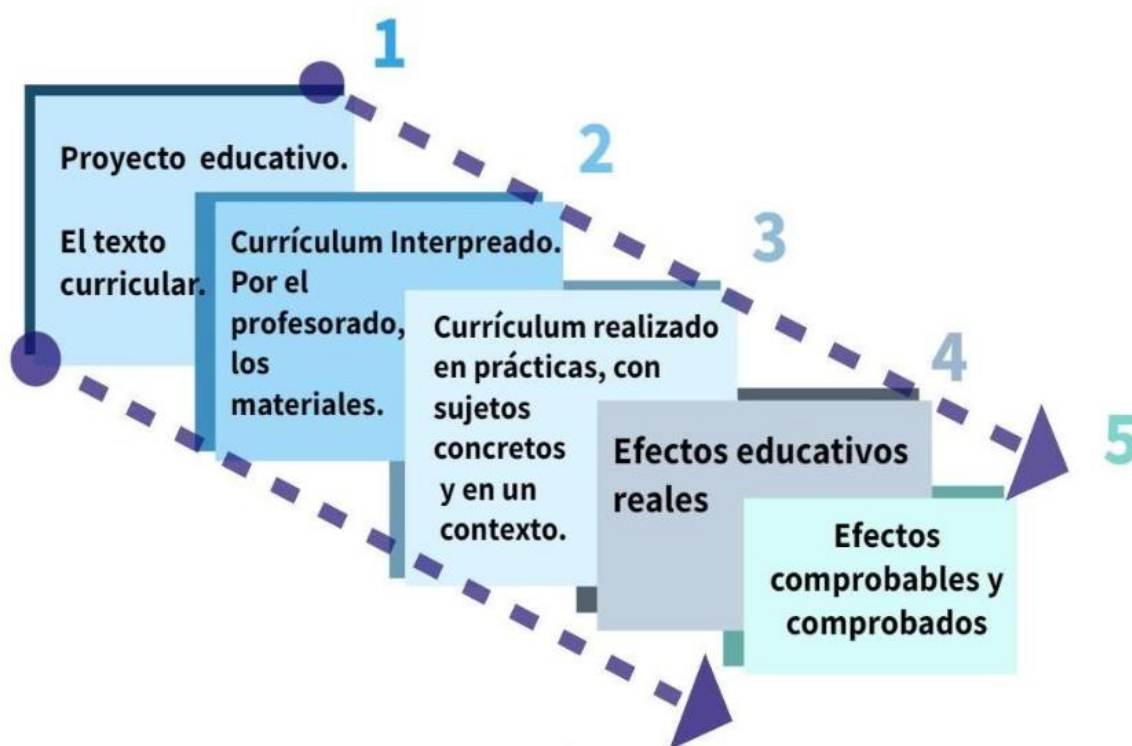
¿Qué es innovación? Invención, proceso creativo por el cual dos o más conceptos existentes, o entidades, son combinados de forma novedosa, para producir una configuración desconocida previamente: “Las innovaciones se encuentran sujetas pues, a variación y a un proceso, en ocasiones considerables, de modificación en su uso. Comprender un proceso de innovación conlleva, por lo tanto, comprender las transformaciones a los que se somete cualquier “novedad” una vez en la práctica” (Angulo y Blanco, 2000,363).

La innovación implica cambio y, para que éste se dé en las escuelas, ha de ser necesario considerar el contexto en el que ésta se encuentra; considerar la apertura y disposición de los centros educativos y las comunidades que la integran para que, de manera conjunta, convengan su forma de trabajo y planes de acción tanto conceptuales como metodológicos.

El diseño curricular elaborado para el centro debe analizarse de modo permanente y éste debe cambiarse año con año, para mejorar lo que no haya funcionado según lo previsto en ese momento y reforzar las estrategias que hayan demostrado elementos sólidos de aprendizaje, Gimeno señala que:

En su origen, el currículum significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que representa los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar; es decir, el plan de estudio propuesto e impuesto en la escolaridad a profesores (para que lo enseñen) y a los estudiantes (para que lo aprendan). De todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrollará durante la escolaridad (2011,26).

Cuadro Núm. 3 Esquema de la concepción del currículum como proceso y praxis.



Fuente: Gimeno Sacristán, 2011, 37.

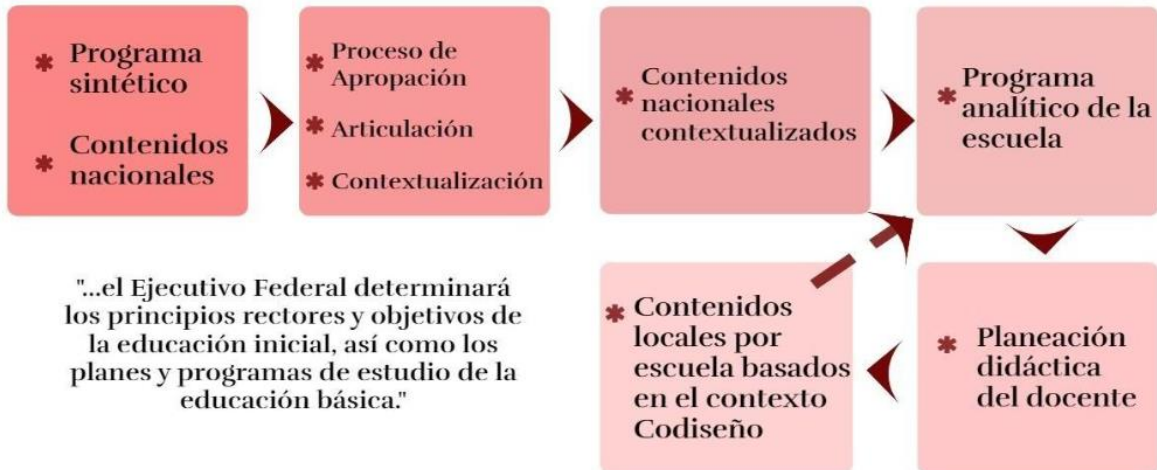
Los cambios curriculares realmente significativos suponen casi siempre cambios en cuanto a método y modos de trabajar, ¿quién más sino el mismo docente podría enriquecer el currículum?, sin quitar el mérito a investigadores y especialistas en educación, son los docentes quienes viven la realidad educativa día a día, al tener la oportunidad, no solo de observar, analizar y reflexionar, sino de vivirla y por lo tanto transformarla, transformándose a sí mismo.

En la estructura curricular del Plan de Estudios de la Educación Básica 2022, se considera a la comunidad como centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La escuela no es un espacio aislado de la realidad de los alumnos, la escuela debe considerar los conocimientos y saberes socialmente construidos de la vida cotidiana de los estudiantes, y por los maestros que viven y forman parte de esa misma comunidad:

...los conocimientos, saberes, valores y relaciones que construyan las y los estudiantes, referidos en los programas de estudio, sólo pueden ser incorporados de manera integral en su vida cotidiana en el marco general de la comunidad en la que habitan, incluyendo a la escuela (SEP, 2022,77).

Se toma en cuenta al colectivo de docentes de cada escuela para el proceso de codiseño, deliberando en torno a los contenidos que serán necesarios para integrar a los programas analíticos, reconociendo la importancia de la decisión curricular que los docentes llevan a cabo.

Cuadro Núm. 4 Esquema. Relación entre programas de estudio y codiseño.



Fuente: Secretaría de Educación Pública, 2022, 158.

La realidad es cambiante y muy distinta a la de épocas anteriores, y surgen modelos flexibles y nuevos para ofrecer respuestas apropiadas y convincentes para el alumno que las requiere y para la sociedad que las exige: "Este momento de crisis abre la oportunidad de construir nuevos ambientes educativos, otra mirada de educabilidad y la firme intención de promover la innovación disruptiva de estructuras y prácticas curriculares...La innovación disruptiva requiere cambiar mentalidades y prácticas, un proceso de destrucción creadora, el arribo a nuevos paradigmas" (Díaz Barriga, 2021,3).

La cualidad esencial que se requiere en una escuela, si ha de producirse el cambio y la innovación, es la capacidad de reflexión, una capacidad para revisar con sentido reflexivo y crítico los propios procesos y prácticas que se llevan a cabo en sus centros escolares. Se trata la novedad como si fuera un fin en sí mismo, cuando en realidad no es otra cosa que una estimulante ocasión para el ejercicio y desarrollo de la observación y la investigación que se da de forma permanente y continua, atendiendo los cambios sociales y culturales de la escuela.

La Nueva Escuela Mexicana reconoce que el ejercicio de la enseñanza se basa en la autonomía curricular de las maestras y los maestros para decidir sobre su ejercicio didáctico, los programas de estudios y para establecer un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje,

considerando la composición de la diversidad de sus grupos, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas, su propia formación como docentes y su compromiso para hacer efectivo el derecho humano a la educación de niñas, niños y adolescentes que acuden a estudiar a su escuela (SEP, 2022,26).

Uno de los cambios más significativos en el Plan de Estudios de Educación Básica 2022 es la propuesta curricular sobre la autonomía que tienen los docentes para llevar a cabo y reinventar su quehacer docente al intercambiar experiencias, problematizando la realidad a través de los conocimientos y saberes que se enseñan a lo largo del ciclo escolar como medio para desarrollar los aprendizajes y organizarlos en su planeación y actividades didácticas.

“II. Autonomía curricular y profesional del magisterio: libertad de las profesoras y los profesores para resignificar los contenidos de los programas de estudio a la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes (SEP,2022,7).

Durante el proceso de análisis y reflexión sobre las múltiples interpretaciones conceptuales y operativas de la experiencia de cada docente, será posible identificar las prácticas alternativas y las dificultades que tienen, con el fin de hacer de manera más consciente un proyecto de actualización (innovación).

La innovación del diseño curricular es la base para la transformación educativa. Los cambios progresivos se van produciendo mediante pequeñas innovaciones que el profesorado va introduciendo en su forma de hacer sus estrategias metodológicas, en su modo de evaluar, en la incorporación de nuevos recursos didácticos.

2.3 Programa de Mejora Continua

Como parte de la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana se busca organizar acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos. Establece el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) que “es una propuesta concreta y realista que, a partir de un diagnóstico amplio de las condiciones actuales de la escuela, plantea objetivos de mejora, metas y acciones dirigidas a fortalecer los puntos fuertes y resolver las problemáticas escolares de manera priorizada y en

tiempos establecidos (SEP, 2019,7).

El Programa de Mejora Continua establece en un mismo documento las metas, procesos y tareas que debe de realizar el colectivo docente y la comunidad educativa para alcanzar los objetivos orientados a la mejora de los logros educativos. De acuerdo con Islas (2022):

El Programa Escolar de Mejora Continua se caracteriza por:

Basarse en un diagnóstico escolar compartido por toda la comunidad educativa

- Enmarcarse en una política de participación y colaboración.
- Tener una visión de futuro
- Ajustarse al contexto
- Ser multianual
- Tener un carácter flexible
- Contar con una adecuada estrategia de comunicación

Estructura

El Programa Escolar de Mejora Continua debe incluir:

- Diagnóstico
- Objetivos y metas
- Acciones
- Seguimiento y evaluación

El Programa de Mejora Continua, en un primer momento, indica la aplicación de un diagnóstico, es el momento en que la comunidad educativa mira a sí misma, haciendo un examen de su situación y la problemática que vive; se apoya en información que a su colectivo docente le permite analizar, reflexionar, identificar y priorizar las necesidades educativas para que, a partir de ellas, se tomen decisiones consensuadas que favorezcan su atención.

Seguimiento y evaluación

El seguimiento es pieza clave en el desarrollo del PEMC. La información que ofrece permite establecer si, mediante la implementación del conjunto de acciones, se favorece la incorporación de prácticas educativas y de gestión para el logro de los aprendizajes y se reconoce la brecha entre lo planeado y lo que realmente se lleva a la práctica.

El Consejo Técnico Escolar tiene el compromiso de revisar de manera periódica los avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones que favorezcan el logro de la mejora escolar.

La evaluación implica realizar una revisión crítica, al final del ciclo escolar, sobre el impacto de las acciones desarrolladas por ámbito. Es importante que la información y conclusiones, que surgen de la evaluación anual, se comuniquen a la comunidad escolar.

El Consejo Técnico Escolar

Este consejo se establece por medio de reuniones llevadas a cabo antes del inicio del ciclo escolar, así como el último viernes de cada mes; estas reuniones las conforma el director del centro educativo y la totalidad del personal docente del mismo, con el objetivo de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos.

Es por medio de estas estructuras organizativas que los grupos docentes se reúnen para hablar de su trabajo, de problemáticas que giran en torno a los aprendizajes de los alumnos. En esencia, las redes facilitan que los docentes aprendan unos de otros y se ocupen de cuestiones curriculares y estructurales de sus centros escolares.

Las juntas de consejo técnico son parte de una estrategia impulsada desde principios de la década de 1990 como parte de la política educativa; se pretende que las escuelas transiten de una cultura individualista a una colaborativa, con el fin de mejorar la práctica docente y los procesos de gestión escolar o institucional. El Consejo Técnico Escolar busca impulsar la mejora de logros educativos, así como atender diversos aspectos o problemáticas que se relacionan, como impulsar la lectura, la escritura y la erradicación del rezago educativo por medio de programas y planes de acción, como el Programa Nacional de Lectura y Escritura, en el que los docentes identifican las problemáticas que existen en sus centros escolares y de manera conjunta planifican y plasman en el formato del Programa de Mejora Continua, ejemplo que se muestra a continuación:

PROGRAMA ESCOLAR DE MEJORA CONTINUA

ESCUELA: _____ CCT: _____

PRIORIDAD EDUCATIVA: Mejora de los aprendizajes.								
PROBLEMÁTICA: Los alumnos de la escuela muestran deficiencias en lectura, escritura y comprensión lectora.								
OBJETIVO: Disminuir el porcentaje de alumnos que requieren apoyo en lectura, escritura y comprensión lectora.								
META: Lograr que el 90% de los alumnos desarrollen sus competencias lectoras, mediante estrategias y recursos que fortalezcan el aprendizaje.								
ÁMBITO DE GESTIÓN	ACCIONES	PERIODO	RECURSOS	SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	% DE CUMPLIMIENTO	IMPEDIMENTO	FALTA POR LOGRAR	RESPONSABLE
APROVECHAMIENTO ESCOLAR Y ASISTENCIA	Mejorar la comprensión lectora mediante el uso de estrategias y modalidades de la lectura.	Durante todo el ciclo escolar.	Cartillas o Reportes de lectura. Libros de la biblioteca escolar y de aula.	Cartillas o Reportes de lecturas. Registro o listas de cotejo.	90%	Interés para adquirir las habilidades por parte de los alumnos.	Que los alumnos dominen la comprensión lectora.	Mtra Prof.
PRÁCTICAS DOCENTES Y DIRECTIVAS	Compartir material didáctico y estrategias exitosas entre compañeros docentes.	Durante todo el ciclo escolar.	Planeación didáctica. Material didáctico.	Planeación didáctica Evidencias como fotografías y exposiciones	80%	Tiempo adecuado para compartir.	Que los docentes se comprometan a compartir.	Mtra Prof.
FORMACIÓN DOCENTE	Compartir experiencias de problemas resueltos en el aula.	Durante cada CTE.	Humano.	Registro de participación de los compañeros docentes.	90%	Tiempo.	Mayor expresión y compartir la experiencias.	Mtra. Prof.
AVANCE DE LOS PLANES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS	Realizar una planeación didáctica adecuada a las necesidades y características de cada grupo.	Semanal Por todo el ciclo escolar	computadora Cuaderno. Programa de estudio.	Planeación didáctica impresa.	100%	No aplica	No aplica	Director

PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD	Reunión con los tutores o padres de familia para llevar un seguimiento del aprovechamiento de sus hijos	Cada trimestre	Salón de clases. Boletas de calificaciones Listas de asistencia.	Firma de boletas de calificaciones Firma de asistencia.	90%	La asistencia y puntualidad de los padres de familia.	El compromiso de los padres de familia.	Cada docente de grupo.
DESEMPEÑO DE LA AUTORIDAD ESCOLAR	Ofertar curso de actualización o taller docente.	A lo largo del ciclo escolar	Aula de medios. Computadora Internet.	Certificado o diploma de conclusión.	80%	Disponibilidad de tiempo por parte de los profesores.	Compromiso por parte de los profesores por actualizarse	Mtra. Prof.
INFRAESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO	Dar un uso adecuado a los espacios con los que cuenta la escuela para la mejora de los aprendizajes	A lo largo de todo el ciclo escolar 2021 - 2022	Instalación de la escuela.	Uso y exposiciones	90%	Espacios reducidos en la escuela.	calendarización para el uso de los diferentes espacios de la escuela.	Mtra. Prof.
CARGA ADMINISTRATIVA	Formatos sencillos de elaborar	Cuando se requieran por parte de las autoridades	Humano. Computadora Internet.	Listas. Formularios. Formatos.	80%	Autoridades educativas.	Que nos escuchen como docentes.	Mtra. Prof.
HIGIENE Y SALUD	Informar a los alumnos los lineamientos básicos del COVID-19	A lo largo de todo el ciclo escolar	Humano. Internet. Computadora Proyector.	Fotografías. Exposición.	90%	Contar con las herramientas tecnológicas	Asistencia de los alumnos y participación	Mtra. Prof.

Fuente: Material Educativo (2021) Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC). Ejemplo de formato para el ciclo escolar 2021– 2022.

El propósito de esta actividad es identificar las necesidades y potencialidades de los alumnos, los desafíos del contexto y las problemáticas que se generan en el ámbito educativo, así como el análisis de las metodologías didácticas que se desarrollan en el aula.

Estas acciones requieren de la deliberación e involucramiento de toda organización escolar para su aplicación y sus efectivos resultados, reflexionando sobre la situación de cada escuela para analizar, compartir puntos de vista, estrategias, materiales y lecturas que apoyen a la toma de decisiones y logren establecer una

sola política de escuela, siempre en beneficio de la comunidad escolar:

El Consejo Técnico Escolar tiene el compromiso de revisar de manera periódica los avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, realizar ajustes en función de los retos que enfrentan y retroalimentar la toma de decisiones que favorezcan el logro de la mejora escolar (SEP, 2019,7).

Hace falta una reestructuración radical de la forma en que los profesores contemplan su propio crecimiento profesional. Tienen que acabarse las situaciones en que los docentes dependen de las iniciativas de las autoridades centrales o de cuerpos de profesionales para decidir lo que constituye la “buena” práctica de su actividad (Rockwell, 1995,256).

Se busca que estas reuniones académicas se consideren como un método de trabajo y cooperación, no como una rutina o mandato a cumplir, como “colaboración artificial” o procedimiento de formalidad, sino que la intención es que los docentes, a través de la dialogicidad, compartan sus experiencias en torno a problemáticas escolares que se viven día a día.

Capítulo 3. Sistematización del uso de la didáctica

El proceso didáctico, mediante el cual el docente lleva a cabo su práctica, se desarrolla a partir de los contenidos establecidos en el Plan de estudios, al trabajar distintos recursos metodológicos y materiales, por medio de la programación/planeación de situaciones didácticas y actividades de aprendizaje, llevadas a cabo en el aula, usando recursos, tiempos y espacios que la escuela dispone.

La conceptualización didáctica se ha ido desarrollando con el pasar de los años y ha adquirido mayor relevancia con el tiempo. La didáctica se entiende como un proceso que considera una serie de elementos, como situaciones de aprendizaje traducidas en enseñanzas y saberes generados en el aula, necesarios para el desarrollo de las actividades de enseñanza. Estas situaciones de aprendizaje requieren en varias ocasiones de creaciones didácticas, tomando en cuenta la diversidad de los estudiantes, así como de los contextos educativos en los que viven.

La didáctica es considerada una disciplina de la pedagogía cuya finalidad se centra en técnicas de cómo enseñar, guiando y encaminando a los alumnos en su aprendizaje: La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.

Definida en relación con su contenido, la didáctica es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en vista sus objetivos educativos (Alves de Mattos, 1957,27).

La didáctica está formada por una serie de métodos, fundamentos y recursos con objetivos intencionados hacia los aprendizajes contenidos en el plan de estudios 2022; dichos contenidos están organizados de manera sistemática en campos formativos.

El docente, desde su interpretación y reflexión del plan de estudios, ha de explicar y orientar a los alumnos, por medio de la interacción y comunicación que se da en el aula. Debe considerar los objetivos educativos como aprendizajes conceptuales disciplinares, socio afectivos, creativos y motrices, que le permitan a los alumnos acercarse al conocimiento de su realidad:

La didáctica sitúa en el centro de su propia reflexión-proyección teórica y operativa la interacción/comunicación entre el sujeto en educación y los modelos culturales, entendidos como conocimientos, modelos de comportamiento socio-afectivos y de valores. (Frabboni,1998,171)

Para llevar a cabo la planeación didáctica el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015) indica que, es necesario establecer propósitos y objetivos de enseñanza, la organización y estructuración de los contenidos, la selección o elaboración de materiales de apoyo, la delimitación de experiencias de aprendizaje y su evaluación. Los elementos de la planeación se concretan con el segundo momento, la intervención didáctica, durante la cual las acciones planeadas pueden ser modificadas debido a la imprevisibilidad de las respuestas de los estudiantes o bien a la ocurrencia simultánea de situaciones que estén fuera del control de los docentes.

Se entiende lo didáctico como un espacio en el que se integra y los conocimientos diversos se vuelven más complejos y se transforma la escuela significativamente, en el que se busca autonomía, respeto a la diversidad, igualdad, solidaridad, cooperación, considerándolos como valores educativos que son alternativos a los que socialmente son dominantes. Este modelo es concebido como crítico y autocrítico, cuestionando interpretaciones establecidas (Arias, Porlán y Flores, 2001), entendiendo lo didáctico como un espacio de integración y complejidad de diversos tipos de conocimiento, con el objetivo de transformar la escuela de forma significativa.

De acuerdo con lo anterior esta propuesta de transformar la escuela es una pauta alternativa que busca cimentarse a partir de valores educativos como el respeto a la diversidad, la autonomía, la solidaridad y la cooperación.

El Plan de Estudio de la Educación Básica 2022 se va adaptando a las exigencias inmediatas de la escuela, estructuradas con ellas para luego ser incluido en procesos de trabajo que cada docente puede desarrollar en el aula, llamada didáctica general, destinada a: “asegurar la calidad teórica y empírica tanto organización estructural (a nivel de tiempos, espacio, dinámicas relacionales, continuidad, integración de los discapacitados, gestión escolar) como organización curricular (a nivel de programación, experimentación, individualización, investigación, evaluación)” (Frabboni, 1998,171). Se podría considerar como una dimensión instrumental global de las cuestiones generales de toda la enseñanza, comunes a cualquier materia y técnicas que pueden ser aplicadas a diferentes disciplinas.

A estos programas globales se le añaden los contenidos específicos de cada disciplina, es decir, los contenidos de enseñanza que hay que aprender en cada materia. Se ocupa de la creación de estrategias específicas para optimizar el proceso tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, se denomina didáctica disciplinar, enfocada a: “optimizar los itinerarios de aprendizaje disciplinar e interdisciplinar, reconociendo y valorando los potenciales cognitivos (lingüísticos, lógicos, investigadores, heurísticos) de cada materia del currículo: la didáctica de la lengua, de las matemáticas, de las ciencias, de la historia, etc.” (Frabboni, 1998,171).

Así como en el currículum y el análisis de la práctica del docente, se pueden identificar diferentes corrientes/concepciones que se han desarrollado a lo largo de la historia de la educación. No es la excepción para la didáctica, que ha ido adquiriendo mayor foco de atención, generando cambios educativos por medio del cambio de actitud, convicción, conocimientos de los maestros y el producto del pensamiento crítico-reflexivo.

Así como la educación se va transformando, la didáctica ha ido de la mano en este proceso de cambio, con las nuevas tecnologías y los procesos socio históricos, económicos y políticos. Podemos enmarcar estos cambios con tres corrientes/concepciones de la escuela:

- La escuela tradicional
- La nueva escuela
- La escuela crítica

La escuela tradicional considera el aprendizaje como un proceso repetitivo y la enseñanza como transmisión cultural, cuyo fin es dar la información de los contenidos de forma metódica, ordenada y de carácter enciclopédico, ya que el aprendizaje es considerado “un proceso repetitivo y la enseñanza una transmisión cultural. La meta era brindar información, en consecuencia, se ponía énfasis en los contenidos” (Asprelli, 2010,22).

Este conocimiento académico se caracterizó por no considerar el valor de los procesos, reduciendo el conocimiento a resultados, productos y conclusiones; sin embargo, dichos productos son eventuales, debido a los cambios constantes, que se dan tanto en la sociedad como en la educación: “[...] en la aventura humana los resultados son siempre provisionales, efímeros, por muy decisivos que sean. Es el método, el proceso de búsqueda permanente, el que garantiza el progreso indefinido de la humanidad” (Gimeno y Pérez-Gómez, 2002,71). En contraposición al paradigma de escuela tradicional, surge la escuela nueva en la cual el alumno es el centro de la actividad del aula, al dar relevancia a los procesos psicológicos que

se llevan a cabo para dar lugar al aprendizaje de los alumnos. En la escuela nueva "se le da una importancia mayúscula al alumno como centro de la actividad del aula. En consecuencia, se hacen relevantes los estudios psicológicos y más precisamente los que se refieren a la psicología del aprendizaje" (Asprelli, 2010,40).

Los fundamentos teóricos sobre psicología dieron pauta a nuevas formas de pensar en el proceso educativo, en los que surgen métodos de acuerdo con esos principios, lo que provoca un cambio metodológico que originó reformas en los sistemas educativos y en el proceso didáctico que los docentes desarrollaron.

Como propuesta en construcción, la didáctica crítica se va configurando sobre la marcha; es una propuesta que no intenta sustituir una modalidad técnica por otra; plantea analizar reflexiva y críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución y los roles de sus miembros, desde el trabajo colegiado.

La escuela crítica considera al docente como un sujeto activo, que participa y es consciente de su realidad, así como de las condiciones que actúan sobre ella.

Este paradigma crítico es un modelo para interpretar la vida social, desde una teoría crítica: " Su objeto es describir e interpretar la dinámica de la sociedad y considerar cómo pueden modificarse sus procesos constitutivos" (Asprelli, 2010,73). Se refiere a tener una apertura al cambio, a partir del análisis crítico y reflexivo de la metodología que es propuesta por el sistema educativo.

Cuando el maestro prepara su enseñanza imagina una sucesión de actividades, construye un escenario que encamine, oriente/favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje; en cada actividad se prevén distintos momentos y respuestas que pueden ocurrir en el aula, sin embargo, nadie puede asegurar que todo se desarrollará según esos escenarios; el maestro deberá adaptarse al ritmo de trabajo de los alumnos. Esta dinámica de trabajo se puede establecer por medio del contrato didáctico.

En este sentido la escuela crítica da pauta a una educación más democrática; "la educación debe formar y fortalecer la libertad del sujeto personal" (Touraine, 2000,277), por medio de la comunicación intercultural, la gestión y organización de la sociedad, así como de sus cambios constantes.

El contrato didáctico

Guy Brousseau introdujo en 1978 el concepto de contrato didáctico, definido como “el conjunto de comportamientos del docente que son esperados por el estudiante y el conjunto de comportamientos de los estudiantes que son esperados por el docente” (2007,128).

En Pedagogía, existe un contrato cuando los estudiantes y docentes intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, comparten proyectos y deciden en colaboración cómo llevarlos a cabo. Este contrato didáctico “es aquella que organiza las situaciones de aprendizaje en las que existe un acuerdo negociado, precedido de un diálogo entre interlocutores que se reconocen como tales, con el fin de alcanzar un objetivo, ya sea cognitivo, metodológico o de comportamiento” (Przesmycki, 1994,17).

El profesor también debe comprometerse dentro de lo que llamamos el ‘contrato’, tiene la responsabilidad social de establecer objetivos, reglas y formas de trabajo que, por medio de la didáctica, desarrollará en el aula:

En un contrato de aprendizaje, lo más importante es que el estudiante sea consciente de que es sujeto activo de su propio aprendizaje, de que debe responsabilizarse de su nueva condición y que hay un establecimiento de una nueva forma de relacionarse, por una parte con el profesor pero también con sus compañeros. El estudiante debe comprometerse con su proceso de aprendizaje libremente y para ello es de vital importancia el diálogo y la negociación con el docente o grupo de trabajo (Ruay, et. al., 2017,25).

Mediante un diálogo con el docente se establecen acuerdos y compromisos mutuos para llevar al éxito la actividad formativa del alumno, por medio de la situación de aprendizaje que busca promover la corresponsabilidad del estudiante para promover la autonomía y responsabilidad consigo mismo, aumentar la motivación e implicación del alumno con su propio aprendizaje.

La puesta en marcha de este contrato didáctico concreta que el alumno sea capaz de reflexionar sobre su formación y su propia vida, da pauta a proponer ideas y opciones, llegar a acuerdos y actuar como resultado, mientras la relación de los roles que guarda cada uno se transforma en tanto es cuestionada.

3.1 La transposición didáctica

El aprendizaje pasa del plano teórico y abstracto al plano concreto de los problemas prácticos e inmediatos. La transposición didáctica se define como: “Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza” (Chevallard, 1991,45). La transposición

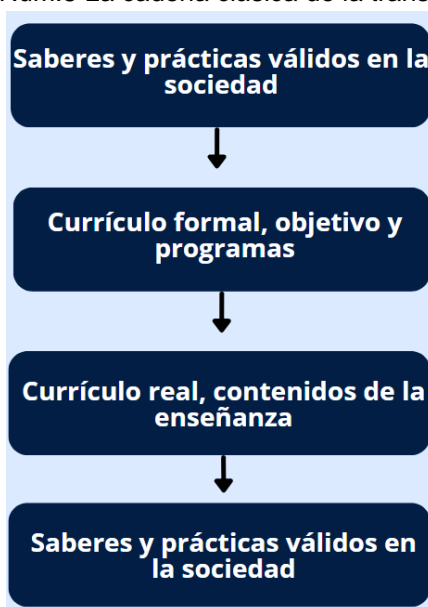
didáctica es la transición que dan los contenidos globales del programa, a un conjunto de actividades y saberes que busca integrarse en el aprendizaje del alumno.

Todo plan de estudio y proyecto de aprendizaje está conformado por la designación y la organización de contenidos como saberes a enseñar. Dichos contenidos, al ser analizados e interpretados por los docentes, sufren un conjunto de transformaciones adaptativas que lo harán adecuado para la enseñanza:

La transposición de saberes académicos pretende estar lo más cerca posible del estado de la investigación, tal como lo definen las instituciones científicas más consagradas. La referencia es fácil, puesto que, en nuestra sociedad, la ciencia está organizada. Existen instituciones y medios de comunicación autorizados para convertirse en sus portavoces: las universidades, los centros de investigación, las sociedades científicas, las revistas y las publicaciones científicas reconocidas (Perrenoud, 2007,73).

Existe una serie de saberes en juego, los saberes académicos, científicos y técnicos, pero también los saberes propios del análisis y reflexión de la práctica docente, los cuales no provienen necesariamente de la ciencia o de la técnica pero que son indispensables.

Gráfica Núm.5 La cadena clásica de la transposición.



Fuente: Perrenoud, 2007:72.

Podríamos resumir a continuación que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el saber comienza como el conocimiento científico, pasando por el saber institucionalizado en los textos y programas de estudio, el saber enseñado por el profesor, para llegar a convertirse en el saber del alumno. Una transposición didáctica compleja:

En la cadena de transposición didáctica, los saberes se transforman, no por mala fe o desconocimiento, sino porque es indispensable para transmitirlos y evaluarlos, dividir el trabajo entre los profesores, organizar programas e itinerarios de formación y gestionar los progresos anuales con un determinado número de horas de curso por semana (Perrenoud, 2007,70).

La transposición didáctica da carácter objetivo a los saberes (científicos) que se han seleccionado para enseñar, sin embargo, hay que considerar el proceso interactivo dado dentro del aula, por medio de las situaciones didácticas.

En el Plan de Estudios 2022 se reconoce la autonomía profesional de los maestros, quienes interpretan y definen la forma de llevar a cabo el currículo, así como las pautas de evaluación de los aprendizajes, la didáctica, el trabajo colegiado interdisciplinario y su formación docente. Los docentes algunas veces elaboran sus propias creaciones didácticas, a partir de la creatividad y el ingenio, originadas por las necesidades de la enseñanza.

En el Plan de Estudios 2022 los docentes “tienen la libertad de resignificar los contenidos de los programas de estudios y los materiales educativos con el fin de replantearse de acuerdo con las necesidades formativas de las y los estudiantes” (SEP, 2022,70).

La definición, la metodología, así como de los temas o problemas y el planteamiento didáctico, se hacen a partir de la deliberación de los maestros, en la que la didáctica toma un papel importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje; ocupándose de los medios o métodos más adecuados para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje, por medio de la interacción entre los conocimientos y las actividades programadas, la relación teoría y práctica.

3.2 Interacción teoría y práctica

Los maestros establecen conexiones entre el conocimiento educativo y la realidad escolar, por medio de orientaciones didácticas que consisten en criterios para diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje a partir de la interacción con los contenidos, con el ambiente escolar, con sus compañeros y el docente; como resultado de estas relaciones, obtenemos los aprendizajes necesarios para relacionarlos, comprenderlos, aplicarlos y poner en marcha un proceso de aprendizaje realmente significativo:

...mientras la actividad práctica supone una acción efectiva sobre el mundo, que tiene por resultado una transformación real de éste, la actividad teórica sólo transforma nuestra conciencia de los hechos, nuestras ideas sobre las cosas, pero no las cosas mismas (Sánchez,2003,286).

La construcción de conocimiento está enfocada a:” [...] compartir significados y sentidos, mientras la enseñanza es un conjunto de actividades sistemáticas mediante las cuales profesor y alumno llegan a compartir parcelas progresivamente más amplias de significados respecto a contenidos del currículum escolar” (Coll, 2003,204). El proceso de enseñanza-aprendizaje, llevado a cabo en el aula, está vinculado con la construcción de significados que el alumno construye de las actividades escolares, resultado de una compleja serie de interacciones en las que intervienen al menos tres elementos: el profesor, los alumnos y los contenidos. Esta interacción se da en el aula, como resultado del diseño y desarrollo de situaciones didácticas.

3.3 Situaciones didácticas

La situación didáctica es un ambiente diseñado para el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno y manipulado por el docente, de acuerdo con Guy Brousseau, el concepto de "situación didáctica" tiene hoy dos significados:

En el sentido clásico, es una situación que se usa con fines didácticos, que sirve para enseñar (como un problema o un ejercicio), tanto si está dotada de virtudes didácticas autónomas, como si el profesor debe intervenir para que produzca su efecto.

Es una situación que describe el entorno didáctico del alumno, comprende todo aquello que ocurre para enseñarle algo. En este sentido, comprende al profesor, tanto si éste se manifiesta durante el desarrollo de la situación, como si no (1999, 21).

Una situación didáctica se puede considerar como” un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado. El recurso de que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable es una gama de decisiones

que dependen del uso de un conocimiento preciso (Brousseau, 2007,17).

El aprendizaje se logra por medio de una adaptación del alumno a los nuevos saberes que aprende gracias al medio creado por los maestros mediante la situación didáctica; puede darse el caso de que el aprendizaje se dé igualmente haya o no intervención del docente en el transcurso de este proceso.

Las situaciones didácticas requieren de una programación previa, en la que las actividades por realizar estarán planificadas, considerando los contenidos, los recursos materiales, las estrategias didácticas y los espacios dispuestos.

La programación y planificación didáctica

La programación educativa que elaboran los docentes en colaboración con directivos:

[...] decide la marcha de la organización de la escuela: los tiempos, espacios, instrumentos de enseñanza cotidiana. Programar [...] significa hacer interactuar los saberes formales de la escuela, es decir, los programas, con los saberes antropológicos extra escolares —es decir, con la cultura de masas— en la perspectiva de un sistema integrado de interconexión/complementaria formativas (Frabboni, 1998,194).

Elaborar la programación educativa corresponde al colectivo de docentes y directivos y define las principales orientaciones del proyecto educativo de la escuela. No se trata de seguir a ciegas unos textos, o de aplicar mecánicamente lo que está establecido, sino de trabajar colegiadamente para definir y encaminar la actividad escolar al aprovechamiento de los alumnos.

La programación didáctica se elabora para adecuar los objetivos del centro escolar, con lo que los docentes añaden diversidad al proyecto educativo: “La programación didáctica decide la marcha de los procesos de enseñanza-aprendizaje: determina, por lo tanto, los objetivos cognitivos y relacionales prescritos o sugeridos, por los programas, y los consiguientes procedimientos y estrategias didácticas (Frabboni, 1998,195).

La importancia de la elaboración de esta programación radica en que el docente, con el conjunto de saberes que posee, va a determinar qué situaciones didácticas y estrategias de aprendizaje serán las más aptas y adecuadas para llevar a cabo la actividad escolar, con el fin de que se realice el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Al hacer la programación se adoptan decisiones referidas a contenidos, métodos, recursos, prioridades, etc. Se eligen unos como más adecuados y

se dejan de lado otros. Es decir, se busca dar un cierto “sentido” educativo propio a lo que se hace. Y eso exige del profesor una consideración permanente de los porqués (contexto de justificación) y los para qué (contexto de racionalidad y coherencia) de las decisiones que se toman (Zabalza, 2006,85).

De acuerdo con las definiciones antes mencionadas se puede resumir que la programación didáctica “consiste en la sistematización exhaustiva de todos los elementos curriculares, especificando tipos de actividades, secuencia y temporalización concreta de objetivos y contenidos del área, formulación de criterios de evaluación y promoción de esa misma área, etc.” (Casanova, 2009,225). Posterior a esta programación se desarrollarán las planeaciones didácticas, en las que los docentes tendrán que detallar todos y cada uno de los pasos que deben realizarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La planeación sirve para organizar el trabajo educativo, reúne y ordena las metas y los objetivos del proyecto escolar, identificando primero a los participantes: los alumnos, los docentes y las comunidades. Señala el tipo de actividades que se llevarán a cabo para el logro de aprendizajes, como el tiempo disponible y los recursos materiales y humanos con los que cuenta la escuela.

Hay tres requisitos para una buena planeación:

- Crear espacios para que cada uno de los niños del grupo exprese sus intereses y necesidades
- Favorecer la comunicación entre las familias y la escuela
- Respetar y favorecer la cultura de la comunidad, así como conocer la situación socioeconómica de las familias y su medio (Moreno, 1994,169).

El momento de la planeación significa la puesta en marcha de una estrategia de trabajo docente, pero lo importante es su aplicación, “las estrategias docentes constituyen el conjunto de acciones integradas que el profesor hace entrar en juego para facilitar el aprendizaje del alumno” (Moreno, 1994,199). Las estrategias docentes interpretan y traducen la lógica del contenido y las representaciones intencionadas como propósitos y objetivos a condiciones prácticas en el ámbito escolar.

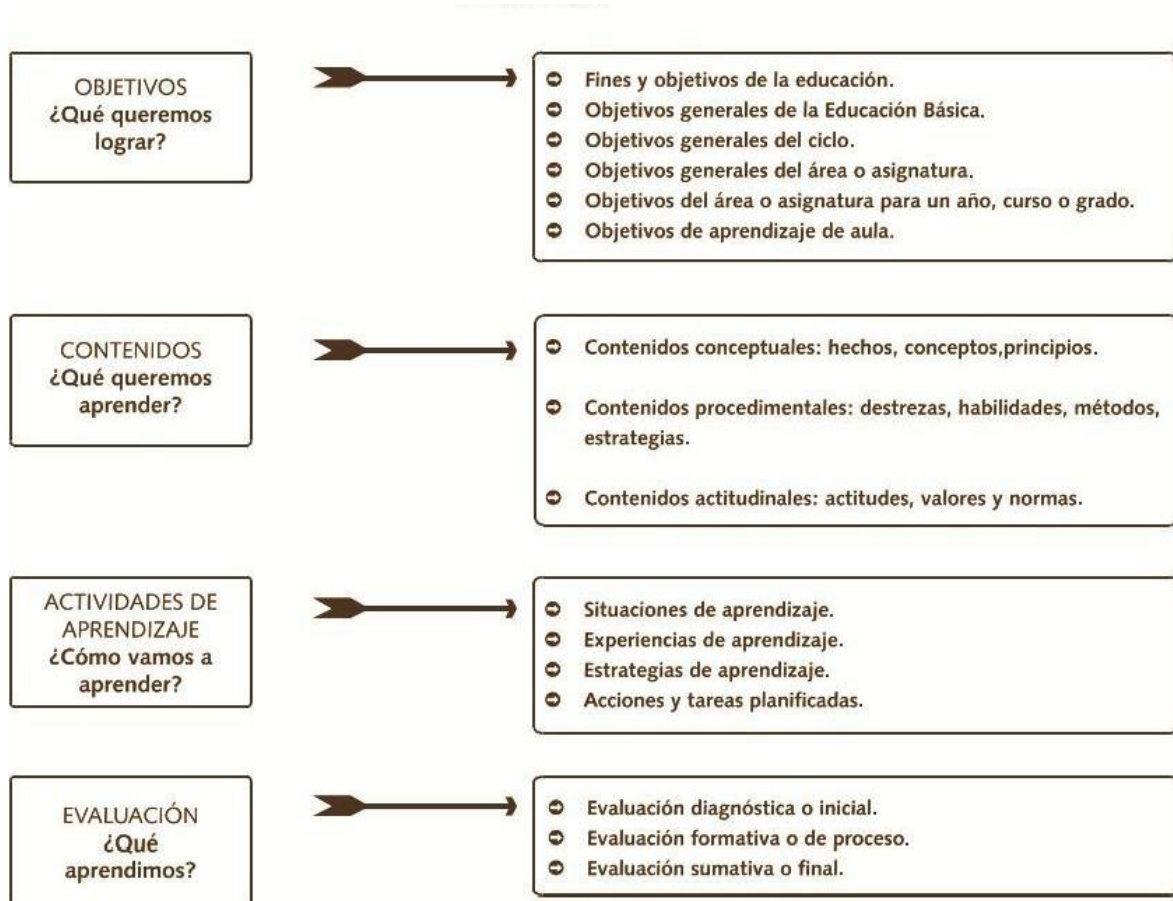
Los elementos básicos que deben estar presentes en todo planeamiento didáctico son:

- Objetivos
- Contenidos

- Situaciones de aprendizaje
- Evaluación

Una forma de ejemplificar lo anterior es lo que se desarrolla en el siguiente cuadro:

Cuadro Núm. 6 Los elementos de la planificación didáctica



Fuente: Torres y Girón, 2009, 123.

Al establecer la planeación didáctica y determinar los objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y evaluación, se organizan las situaciones de aprendizaje, las estrategias y acciones a llevar a cabo mediante una secuencia didáctica.

Secuencia didáctica

La secuencia didáctica se da como resultado de determinar una serie de actividades y estrategias de aprendizaje que encaminan al alumno a construir aprendizajes significativos:

con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios y monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento (Díaz, 2013,4).

Los propósitos planteados en el programa se llevan a cabo a la concreción; mediante la creatividad, la relación con lo cultural, con el arte y la autonomía que dejan de ser un proyecto para traducirse en un grupo de actitudes, principios y formas de participación que se encaminan mediante distintas actividades.

De lo anterior, resalta la importancia para el profesor de contar con un repertorio de tareas y actividades, saber elegir las más adecuadas y, al mismo tiempo, estimulantes para los alumnos, estableciendo secuencias coherentes entre las mismas y saber desarrollarlas en las condiciones reales y con el grupo de alumnos.

3. 4 Una didáctica diferente a la tradicional

La didáctica ha sido reducida a un saber práctico y operativo, se ha visto como una herramienta, una metodología que ejerce un papel secundario, provista de la teoría y encerrada en la metodología. La didáctica se fundamenta en la interacción entre acción y pensamiento, que se traduce en una continua predisposición al cambio y a la innovación de los procesos educativos, tanto curriculares, como metodológicos.

En el Plan de Estudios 2022, la autonomía del docente se entiende como una actividad crítica que practica el docente durante los procesos educativos, en interacción constante con los alumnos para decidir los alcances y las limitaciones de sus acciones pedagógicas “su autonomía les permite una lectura permanente de la realidad para redefinir su enseñanza, planeación y evaluación de acuerdo con las circunstancias que marca cada proceso en relación con el sujeto y sus saberes.” (SEP, 2022,70).

Ante los constantes cambios metodológicos y curriculares, los docentes se ven en la necesidad de buscar alternativas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto lo hacen a través de plantear una didáctica diferente a la tradicional que: “ ... se inscribe en los lineamientos de una pedagogía de la creatividad que supone, por una parte, la búsqueda de nuevas formas de conocimiento o de expresión de nuevos instrumentos y procedimientos, así como nuevas posibilidades para aprender” (Barabtarlo , 1995,34).

La didáctica se puede confundir como un conjunto de técnicas de enseñanza, como un modelo de instrucción, sin embargo, no podemos reducir el proceso de enseñanza- aprendizaje a una serie de instrucciones; no es posible encontrar un modelo o metodología universal que sirva para todos los casos.

Considera el mundo que rodea al alumno como una construcción social que adquiere sentido a partir de su contexto socio histórico: “El mundo real no es un contexto fijo, no es sólo ni principalmente el universo físico. El mundo que rodea el desarrollo del niño/a es hoy, más que nunca, una clara construcción social donde las personas, objetos, espacios y creaciones culturales, políticas o sociales adquieren un sentido peculiar en virtud de las coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración” (Gimeno y Pérez-Gómez, 2002,70).

Preguntar: ¿qué forma de trabajo permite que los niños puedan decidir, opinar, experimentar, etc.?, ¿qué forma de trabajo hace posible que los niños se relacionen de una manera más abierta, creativa y flexible: ¿entre ellos mismos, con el tiempo, los espacios, materiales y con la comunidad?, ¿qué forma de trabajo hace posible que los niños puedan jugar, ser autónomos y creativos?

Es decir, que en lugar de que el protagonista sea lo técnico, que sea el niño, más allá de los programas mismos, por medio de la interpretación de los planes y programas de estudio para su aplicación, buscando las mejores estrategias, diseñando las situaciones didácticas adecuadas (pertinentes) para cada contexto escolar.

El planteamiento de una alternativa crítica “requiere analizar con cuidado las relaciones de comunicación en el aula, así como la organización del tiempo y el espacio escolar, pues estas variables condicionan cualquier discurso que hagamos sobre las transformaciones de la educación y su influencia en la comprensión de la realidad social en la cual se insertan los alumnos” (Souto, Llácer y Roig, 2004,36). El planteamiento considera que, al proponer una alternativa crítica, se analiza la comunicación en el aula, organización del tiempo y el espacio escolar, que existe la necesidad de un modelo didáctico para:

- Facilitar el análisis de la realidad educativa
- Orientar la intervención transformadora en esa realidad educativa

- Escribir e interpretar los procesos de enseñanza aprendizaje de forma rigurosa

Es necesario un modelo didáctico de referencia que facilite el análisis de la realidad educativa y que oriente la intervención transformadora en dicha realidad. Se trata de un modelo didáctico de investigación en la escuela, el cual tiene una gran potencialidad para escribir e interpretar con rigor la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este modelo se define como didáctico:

Entendiendo lo didáctico como un espacio de integración y complejización de diversos tipos de conocimiento, con el objetivo de transformar la escuela de forma significativa. Es un modelo alternativo por perseguir unos valores educativos (autonomía, respeto a la diversidad, igualdad, solidaridad, cooperación) que se consideran alternativos a los socialmente dominantes. Como modelo crítico (y autocrítico) cuestiona los significados implícitos en las cosas y las interpretaciones establecidas [...] la escuela ha de tender a construir su propio conocimiento, a lo que denominamos conocimiento escolar (Arias, Flores y Porlán,2001:60)

Partimos de la idea de que no existe una propuesta metodológica universal para enseñar, la propuesta metodológica requiere particularizar. Cada maestro y cada grupo escolar necesitan construirla para situaciones específicas. Corresponde al maestro revisar su experiencia como estudiante, como profesor y como intelectual en un campo de conocimiento.

3.5 Didáctica crítica

Para lograr la transformación de la labor docente es importante la formación didáctica de los maestros. A partir de la reflexión-acción-transformación es posible el análisis de las situaciones que se viven en el aula, así como las contradicciones que surgen de ellas, enfocando la mejora de su práctica desde una perspectiva didáctica crítica: “rechaza definitivamente que el docente se convierta en un reproductor o ejecutor de programas rígidos y <<prefabricados>> por departamentos de planeación o por expertos tecnólogos educativos” (Morán, 1996,155). Morán también define la Didáctica Crítica como una propuesta que está en continua construcción, formándose sobre la marcha. No se trata de sustituir o cambiar una modalidad por otra, sino de analizar críticamente la práctica docente.

Para poder desarrollar esta didáctica crítica es preciso contar con unas sólidas bases teóricas, pero sobre todo con un colectivo de personas que sea capaz de relacionar la reflexión teórica con la práctica diaria en los centros escolares (Souto,

Las alternativas innovadoras en educación se han preocupado por entender los cambios sociales desde la perspectiva del aula. Para que este modelo didáctico tenga cabida en la práctica escolar cotidiana, es necesario que los docentes, primero, comprendan y segundo, compartan mediante el trabajo colegiado.

El conocimiento académico en el modelo didáctico tradicional se ha caracterizado precisamente por su reducción a los productos, resultados, conclusiones, sin comprender el valor determinante de los procesos. Sin embargo, en la aventura humana los resultados son siempre provisionales, efímeros, por muy decisivos que sean. Es el método, el proceso de búsqueda permanente, el que garantiza el progreso indefinido de la humanidad (Gimeno y Pérez-Gómez, 2002,71).

Se invita a los docentes a reflexionar y a analizar, a cuestionar los planes de estudio, la metodología didáctica con la que trabajan, y no solo a aceptarlos cabalmente, sino construir de manera colegiada propuestas de mejora, orientadas al mejor aprendizaje de los alumnos, así como a su desarrollo afectivo, intelectual, cultural y social.

Faltaría agregar un párrafo que sintetice los elementos centrales que se desarrollaron en el capítulo en torno a cómo se visualiza la trasposición didáctica y los elementos que la hacen posible en la propuesta del plan de estudios 2022 y que exprese el conocimiento que tu como elaboradora del trabajo construiste.

De igual manera, creo que es necesario enfatizar que los resultados a los que se llega en esta tesina se fundamentan en un análisis teórico documental, por lo que todavía faltaría analizar la aplicación de la propuesta en la realidad cotidiana de los planteles de preescolar.

CONCLUSIONES

Del análisis de la práctica docente y del proceso de interacción entre conocimientos-docentes-alumnos en el aula, se construyen los saberes escolares. No solo los conceptuales o los relacionados con los contenidos que se encuentran en el plan de estudios.

Los docentes como investigadores que, por medio de la autorreflexión, analizan su quehacer para orientarlo hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y en su propia práctica.

Al ser los principales actores en el proceso de observación y participación en el aula, pueden identificar problemáticas o dificultades que presenten los alumnos en el centro escolar y, a partir de ahí, realizar un plan de acción para que de manera colegiada se lleve a la acción.

Los profesores incorporan a su enseñanza saberes de distintos ámbitos, algunas de sus experiencias son provenientes del ámbito laboral o externo a la escuela, tales como investigaciones relacionadas con los temas a tratar, la búsqueda de estrategias que centren la atención de los alumnos para sus distintas actividades didácticas, generadas en el desarrollo de su práctica; situaciones de aprendizaje para que los alumnos construyan conocimientos, habilidades y destrezas. De esta forma, contribuyen para que los alumnos se logren adaptar al entorno social y adquieran posibilidades de alcanzar acceso a grados subsecuentes de educación (secundaria, bachillerato, etc.) para continuar su formación escolar y estar en un proceso continuo de su educación.

Los saberes escolares que adquiere, que va desarrollando el docente al reflexionar sobre su propia práctica, son resultado del proceso de interacción dada en el aula.

Al adquirir mayor profesionalización, el docente generará una renovación pedagógica, motivando la transformación de una cultura de trabajo en las escuelas, aunado con claridad de los objetivos; será participativo, con liderazgo profesional generará un ambiente favorable de aprendizaje, una atmósfera ordenada, encaminado a la enseñanza y al aprendizaje, evaluará los resultados de la escuela e implicación de los padres de los alumnos que asisten al plantel.

No se descarta el valor y la importancia del conocimiento generado por los expertos curriculares y las comunidades científicas, ya que son la base de los saberes en los que se apoyan los docentes para llevar a cabo su práctica.

Los cambios, la transformación, desde el pensamiento crítico-reflexivo, se dan en cada uno de los ejes mencionados (práctica docente, currículum y didáctica) y van evolucionando, desarrollándose uno a lado del otro, van de la mano pues están relacionados entre sí.

El maestro tiene la tarea de acercar al alumno al conocimiento, propiciando actividades de enseñanza-aprendizaje, que a su vez están relacionadas con los contenidos establecidos en un programa escolar; el docente orienta para lograr aprendizajes que despiertan el interés de aprender en el alumno, a partir de lo que conoce de sus alumnos como capacidades, habilidades y destrezas. La maestra basa la toma de decisiones en la elección de los contenidos curriculares y la conformación de acciones a realizar mediante la planeación didáctica, dentro de la

cual intervienen los aspectos a manejar; hace también una previsión de materiales didácticos a utilizar, los cuales considera pertinentes y viables para que los alumnos avancen en su proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos. La evaluación, la previsión de espacios y tiempos, entre otras actividades educativas escolares, son lo que el maestro logra realizar dentro de su práctica continua.

El maestro genera situaciones de aprendizaje para que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y destrezas, para que se logren adaptar al entorno social y adquieran posibilidades de alcanzar acceso a grados subsecuentes de educación (secundaria, bachillerato, etc.), para continuar su formación escolar y estar en proceso continuo de enseñanza y aprendizaje.

La realización de acciones del docente en el aula es considerada la planeación didáctica, dentro de la cual intervienen los aspectos a manejar para generar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que el alumno adquiera conocimientos sin dejar de considerar las metas y objetivos a alcanzar, los materiales a utilizar que considera pertinentes y viables para que avance en su proceso de aprendizaje, sin dejar de considerar, además, la evaluación, previsión de espacios y tiempos, entre otros. Es decir, sin dejar de considerar la utilización del currículum con el manejo completo de sus componentes, pasa a ser una guía para las actividades educativas escolares, donde el maestro tiene como función llevarlas a cabo.

La práctica docente y los factores que influyen en ella están en constante cambio, por medio de un proceso de adaptación que los maestros llevan a cabo de acuerdo al contexto social e histórico en el que vivimos actualmente, con esta investigación se pretende asentar las bases conceptuales sobre la práctica de los maestros con relación al Plan de Estudios 2022 de nivel preescolar vigente, planteando una línea de investigación que permita posteriormente analizar la práctica docente a través de trabajo de campo y observación directa en las aulas, donde se verá reflejado el ejercicio de su experiencia y formación.

Referencias.

- Angulo, J. y Blanco, N. (Coords.) (2000). *Teoría y desarrollo del currículum*. Aljibe
- Alves de Mattos, L. (1983). *Compendio de Didáctica General*. Kapelus.
- Arias, M. (1995). *El proyecto pedagógico de acción docente, Antología hacia la innovación*. UPN/SEP.
- _____ y Flores, A. (Coords.) (2000). *Los profesores nos decidimos por el cambio*. UPN.
- _____ Flores, A. y Porlán, R. (Comps.) (2001). *Redes de maestros (una alternativa para la transformación escolar)*. UPN/ Díada
- Barabtarlo, A, y Zedansky, A. (1995). *Investigación acción. Una didáctica para la formación de profesores*. UNAM/ Castellano editores.
- _____ (1995). *Aprendizaje grupal e investigación-acción: Hacia una construcción del conocimiento. Proyecto de acción pedagógica. Antología hacia la innovación*. UPN/SEP.
- Brousseau, G. (1999). Educación y didáctica de las matemáticas. *Revista Educación matemática*, 18(1), 5-38.
- _____ (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Lugar: Libros del Zorzal.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez-Roca.
- Casanova, M. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. Lugar: La Muralla
- Coll, C. (2003). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós

Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*.

CONEVAL (2021). Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. *Caracterización y análisis del diseño de la Estrategia Aprende en Casa*. Recuperado el 10 de Junio de 2022 de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/Documents/Informes/Caracterizacion_Aprende_Casa.pdf

Connolly, M. y Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa en Larrosa, J. y otros Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Paidós

Díaz-Barriga, F. (2021). Currículo y pandemia. Tiempo de crisis y oportunidad de innovación disruptiva. *Revista Electrónica Educare*, 24, 1-5. Recuperado 13 de junio de 2022 de <https://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/14734/20471>

Díaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Pomares.

_____ (25 de noviembre 2020). *Reinventar la docencia en el siglo XXI. Desafíos en tiempos de crisis* [vídeo de internet]. YouTube. Consultado el 26 de noviembre de 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=nqjQEvW6QHM>>

_____ e Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Revista Iberoamericana de Educación, Número 25. Recuperado el 25 de Febrero 2022, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/20678>

_____ (2013). GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA. Comunidad de Conocimiento UNAM. Recuperado de: <http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa>

_____ (19 de mayo de 2022). Retos de la docencia ante el Marco Curricular 2022 [Conferencia Magistral]. Ciudad de México, consultado en <https://youtu.be/J7fQK5wN0EE>

Elliott, J. (1991). El cambio educativo desde la investigación-acción, Morata.

Fals, O. (1989). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Tercer Mundo Editores

Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Paidós.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo veintiuno

_____ (1990). Teoría y práctica, la naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación. Paidós/MEC

Frabboni, F. (1998). Vol. III. La pedagogía y la didáctica.

García-Cabrero, B., Loredo, J. Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Recuperado el 24 de Marzo 2022 de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>

Gimeno, J. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica (9 ed.). Morata

_____ y Pérez, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Morata

_____, Feito, R., Perrenoud, P., y Clemente, M. (2011). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Morat.

Giroux, H. A. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (7. ed.). Paidós.

Grundy, S. (1998). Currículum, producto o praxis (3 ed.). Morata

Hernández de la Garza, M. y Hernández, E. (2010). Condiciones del trabajo colegiado para el fortalecimiento del profesorado en la Escuela Secundaria Técnica: estudio de caso. [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio digital de la Universidad Pedagógica Nacional <http://200.23.113.51/pdf/27784.pdf>

Ibáñez, R. (2009). La actualización docente en: Formación cívica y ética en los profesores y alumnos de educación secundaria, 1984-2006. (pp. 205-234). UPN

_____(2019). La práctica docente y sus implicaciones pedagógicas. Revista Universitaria, núm. 26. Recuperado el 18 de Marzo 2022 de http://educa.upnvirtual.edu.mx/index.php/hecho-en-casa/8-hecho-en-casa/3_71-la-practica-docente

Imbernon, F. (3 de septiembre de 2020). *Formación continua y desarrollo profesional docente en: La formación continua y el desarrollo profesional*

docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

INEE (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado el 12 de agosto de 2022 de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/Directrices-0915.pdf>

_____(2017). Caracterización de la práctica docente en: La Educación Obligatoria. La educación obligatoria en México informe 2017, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. pp. 113-136. Recuperado el 10 de agosto de 2022 <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>

INE (2021). Estrategia Aprende en Casa Informe de resultados 2020-2021, México, Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 21 de mayo de 2022 d
e <http://www.ine.mx/wp-content/uploas/2021/09/crt-9so-2021-09-29-p2-a3.pdf>

Islas, L. (2022, 22 agosto). PEMC. Qué es, características, ámbitos, metas y objetivos del Programa Escolar de Mejora Continua | CTE. Unión Guanajuato.
<https://www.unionguanajuato.mx/2022/08/22/pemc-que-es-caracteristicas->

a mbitos-programa-escolar-mejora-continua/

Jackson, P. (1998). La vida en las aulas. (ed. 6). Morata

Kemmis, C. (1993). El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción.

Morata

Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. REIFOP, 13 (4). pp. 43-51. Recuperado el 2 de agosto de 2022 en <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=217015570004>

Leyva, Y., y Guerra, M. (Coords.) (2019). Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autor reportes de la Evaluación del Desempeño 2015. México: INEE.

Malagón, L., Rodríguez, L. y Yáñez, J. (2019). El currículum: fundamentos teóricos y prácticos. Universidad de Tolima.

Mclaren, P. (2003) La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación (ed. 3). Siglo Veintiuno Editores.

Material Educativo (2021) Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC). Ejemplo de formato para el ciclo escolar 2021– 2022. Recuperado el 30 de noviembre de <https://materialeducativo.org/programa-escolar-de-mejora->

continua-pemc-ejemplo-y-formato-para-el-ciclo-escolar-2021-2022/

Medina-Gual, L., Chao, C., Garduño, E., González-Videgaray, M., Baptista, M., Montes, L., Medina, L., Rivera, M., Covarrubias, C., Sánchez, L., Ojeda, J., Monereo, C., Martínez, A., Salazar, A., Verdugo, W., Jiménez, A., Acosta, E. (2021). Educar en contingencia durante la covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional. Fundación Santa María.

Monereo, C., Pozo, J., Castelo, M. (2001). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar en Psicología de la educación escolar. pp. 235- 258. Alianza Editorial.

Moreno, X. (Coord.) (1994). Metodología didáctica y práctica docente en el jardín de niños, antología básica. UPN

Naranjo, G. P. (2019). La teoría y la praxis curricular: resignificaciones desde la práctica docente. Revista Educación y Pensamiento (26), pp. 55-62.

Navarrete, Z., Manzanilla, H. y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. El caso de la educación básica. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, L (-), pp.143-172

.Recuperado el 31 de Marzo
de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237025>

Pansza, M. , E., C. Pérez Juárez y P. Morán Oviedo (1996). Fundamentación de la

didáctica, Volumen 1 (6 ed.). Gernika.

Pérez-Ruiz, A. (2018). Práctica docente y currículo; Un marco de análisis constructorista. *Revista Electrónica Educare*, vol. 22, núm. 3, pp. 402-416. Recuperado el 25 de Marzo del 2022 de <https://www.redalyc.org/journal/1941/194157733020/movil/>

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (ed.8). Graó.

_____ (2012). *El currículum real y el trabajo escolar*. Morata

Przesmycki, H. (1994). *La pedagogía del contrato*. Biblioteca de Aula.

Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Ruay, R. (2017). El contrato didáctico o de aprendizaje: una estrategia de evaluación auténtica en la educación superior, en *Contrato y Estratagema Didáctico*. Educación en Contexto. REDIPE.

Sánchez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. Siglo XXI Veintiuno Editores

Sancho, J. (2014). Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social. *PRAXIS Educativa*, Vol. 18 no.2, pp.24-33. Recuperado el 12 de Agosto de 2022 de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153137900003>

Santos, S. C., Ruiz, J. G., & Colunga, C. J. B. (2013). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. La investigación-acción en educación/The teacher as researcher and transformer of his own practice: The action research in education. *Transformación*, 9(1), pp. 14-23. Recuperado el 25 de Febrero, de 2022 de <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1623>

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan. Paidós

SEP (2019). Orientaciones para elaborar el programa escolar de mejora continua.

_____(2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.

_____(2022). Plan de Estudios educación básica 2022.

Silva, T. (1999). Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículum. Auténtica

Souto, X., Llácer, V. y Roig, A. (2004). La escuela democrática y la enseñanza de las ciencias sociales, en *Didáctica crítica y escuela como espacio público*. Díada

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Morata

- _____ (1991). La investigación del currículum y el arte del profesor. En, Revista Investigación en la Escuela, (5), 9-15.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea.
- Torres, J. (1998). El currículum oculto (ed. 6). Morata
- Torres, H. y Girón, D. (2009). Didáctica general. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. Editorama.
- Touraine, A. (2000). ¿Podemos vivir juntos? Fondo de Cultura Económica.
- Ventosa, V. (2016). Didáctica de la participación. Narcea.
- Zabala, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar (7 ed.) Graó. Zabalza, M. (2006). Didáctica de la educación infantil. Narcea.

