



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 097 SUR

TESIS

**LA CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO DE PROFESIÓN DOCENTE. EL
CASO DE LAS DOCENTES EN FORMACIÓN DE LA ESCUELA NACIONAL
PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS (ENMJN).**

PRESENTA

ANA LAURA ARIAS SIERRA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ROXANA LILIAN ARREOLA RICO.

Ciudad de México, enero 31 de 2018.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACIÓN

C. ANA LAURA ARIAS SIERRA

Presente:

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado de la dictaminación a la tesis titulada: “La construcción del significado de profesión docente. El caso de las docentes en formación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños (ENMJN).”, Que usted presenta como opción de titulación de la Maestría en Educación Básica, le manifiesto que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



DR. JUAN MANUEL SÁNCHEZ
Presidente de la Comisión de Titulación

JMS/pzc

Gracias José.

Fa y Josó... con todo...lo logré!!!

Dra. Roxana gracias por su gran apoyo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I: ASPECTOS METODOLÓGICOS	
1.1 Planteamiento del problema.	9
1.2 Justificación.	14
1.3 Preguntas y objetivos de investigación.	17
1.4 Supuestos de investigación	18
1.5 Enfoque metodológico.	19
1.6 Procedimiento metodológico.	22
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	
2.1 CONTEXTO SIOCIOPOLÍTICO.	25
2.1.1 Globalización.	25
2.2 ANTECEDENTES DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN NORMAL	26
2.3 REFORMA DE LA EDUCACIÓN NORMAL.	29
2.3.1 La educación normal	29
2.4 EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS	34
2.4.1 Contexto internacional.	34
2.4.2 Panorama nacional.	36
2.4.3 Origen del modelo por competencias.	37
2.4.4 Concepto de competencia.	38
2.4.5 Enseñanza de las competencias	39
2.4.6 Evaluación de las competencias.	41
2.5 PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR LEP 2012	42
2.5.1 Antecedentes.	43
2.5.2 Enfoque.	43
2.5.3 Competencias específicas.	48
2.5.4 Competencias profesionales.	49
2.5.5 Prácticas profesionales.	50
2.5.6 El formador de formadores en educación preescolar.	51
2.5.7 Operación e implicaciones.	53

2.6 SIGNIFICADOS EN TORNO A LA PROFESIÓN DOCENTE	54
2.6.1 Concepto general de cultura.	54
2.6.2 Cultura institucional: la ENMJN.	56
2.6.3 Significados de la familia de las estudiantes.	59
2.6.4 Cultura institucional: Jardín de niños de preescolar.	61
2.6.5 Significados de profesión docente de las estudiantes.	62
Capítulo III. LA INVESTIGACIÓN.	65
3.1 Procedimiento.	65
3.2 Instrumentos.	67
3.3 Análisis de resultados.	68
a) Diagnóstico familiar.	
b) Entrevista a alumnas.	
c) Identificando mis emociones	
d) Entrevistas para determinar el significado que le dan a la profesión docente y las emociones	
e) Cuestionario a alumnas	
f) Cuestionario aplicado a docentes	
Conclusiones.	95
Referencias.	104
Anexos.	110

INTRODUCCIÓN.

Las políticas educativas delinean una nueva concepción de docentes que egresan de las escuelas normales, enfrentando el desafío que representan las nuevas y creativas formas de trabajo, ante ello la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) se encuentra en una transformación profunda que le exige reorientar las funciones docentes y articular cada una de ellas para ser más efectivo en el proceso de formación de las futuras profesionales de la educación (Agenda Evaluación Institucional 2014-2015) .

El significado de profesión docente refiere a una construcción social en la que se conjugan un sin fin de valores, percepciones y subjetividades; la docencia tiene un componente motivacional, es individual y debe estar movida por el deseo de aprender y enseñar en una dialéctica que signifique cooperación y reflexión permanente para el cambio.

La presente investigación tuvo como objetivo identificar cuál es el significado de profesión docente que construyen las docentes en formación de la ENMJN, así como los factores que inciden en la formación de dicho significado, a partir de analizar la interpretación del programa de estudios que hacen los docentes formadores y cómo ésta contribuye o no a la construcción del significado de profesión docente y si la construcción del significado de profesión docente propuesto por el Programa LEP2012 se ve afectado o no por las prácticas de las docentes titulares del JN.

Para ello, se utilizó una metodología mixta a fin de complementar el análisis de la información desde aspectos cuantitativos como cualitativos. La investigación se realizó con estudiantes que se encontraban cursando el 2º. y 5º. semestres desde el enfoque del trayecto de prácticas profesionales, ya que es en este trayecto donde confluye la formación de las alumnas y donde se realiza el principal acompañamiento para la formación bajo el enfoque reflexivo.

Entre los hallazgos se encontró que el significado de profesión docente que construyen las docentes en formación asume un carácter asistencial, es decir, no logran transformar el significado inicial en función del proceso formativo; el significado inicial adjudicado desde la familia y el contexto social permanece pese al proceso formativo; asimismo, las estudiantes mencionan que es en el ámbito laboral en dónde podrán modificar tal significado. Los resultados muestran que las interpretaciones del programa, las posturas intransigentes y la carencia de acompañamiento por parte de los docentes formadores no favorece la reflexión sobre su propia práctica, lo cual las lleva a la construcción de un significado de profesión docente incongruente con el que propone el Programa LEP2012.

Las estudiantes de la licenciatura en educación preescolar de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) enfrentan tres tipos de variantes que influyen para la construcción del significado de la profesión docente: lo familiar y social, la cultura institucional y la cultura del sistema preescolar que regula las escuelas y con ello sus prácticas profesionales. Con ejercicios de autorreflexión, entrevistas y relatos de vida, las alumnas explican cómo construyen el significado de profesión docente, en donde emergen razones por las que se desmotivan o se motivan para continuar su formación profesional.

Así, los resultados obtenidos permiten concluir que las acciones deben ir encaminadas a lograr: la innovación del pensamiento de los docentes formadores para actuar de manera colaborativa y reflexiva para el aprendizaje autogestivo; propiciar el reconocimiento por parte la docente titular de los jardines de niños (JN) sobre la importancia de su función en la consolidación de la profesión docente; y asumir que el acompañamiento cercano y permanente a la docente en formación en el trayecto de prácticas profesionales por parte de los docentes formadores y la docente titular de JN es fundamental para el logro de las herramientas conceptuales, actitudinales y procedimentales para la actuación dentro del grupo, así como para la construcción de un significado de formación docente congruente

con el enfoque reflexivo que propone el Programa LEP 2012. Bajo estos supuestos cabe señalar que el proceso de formación constituye el medio a través del cual se construye el significado de profesión docente, por lo tanto se abordan y se analizan los significados que cada institución aporta a dicho proceso formativo.

Con el propósito de guiar la lectura, el presente trabajo se organiza en los siguientes capítulos: en el primer capítulo se abordan los aspectos metodológicos que guían la investigación; en el segundo se hace la revisión de la fundamentación teórica que da sustento al trabajo; en el tercero se explica el procedimiento, instrumentos y resultados de la investigación; finalmente, se presentan las conclusiones, referencias y anexos. Cabe señalar que los hallazgos permitieron hacer sugerencias a fin de soslayar la problemática encontrada, misma que se desarrolla en los anexos.

Capítulo I. Aspectos metodológicos.

1.1 Planteamiento del problema.

La búsqueda de "lo profesional" en la docencia involucra un debate amplio sobre las profesiones, su significado y sus alcances terminológicos (profesión, profesionalización, profesionalismo). El tema es complejo y su análisis pasa necesariamente por estudiar sus orígenes, evolución, organizaciones, entre otros, en un contexto y un tiempo determinado (Vaillant 2004).

Por su parte Wilensky (1964, p.138) señala que "cualquier profesión que reclame legitimidad, debe disponer de fundamentos técnicos suficientes como para sustentar dicho reclamo. Además, debe tener un ámbito bien delimitado, poseer requisitos para la formación de sus miembros y convencer al público de que sus servicios son especialmente confiables".

Fernández Pérez (1995) señala que toda profesión debería caracterizarse por la posesión de un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio, que distinga y separe a los miembros de la profesión de quienes no lo son. Además, es fundamental la autopercepción de maestros y profesores, identificándose a sí mismos con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesionales. Esto implica cierto nivel de institucionalización, en cuanto a las normas exigidas para el ejercicio de la profesión.

En México, las Escuelas Normales son las encargadas de formar profesores y dar los fundamentos teórico-metodológicos propios del ámbito laboral de la enseñanza. Recientemente la reforma a las escuelas normales ha implementado programas que centran el enfoque en los estudiantes, es decir, en el aprendizaje. Esta propuesta enfrenta a las alumnas de la Licenciatura en Educación Preescolar a una planta docente que se ajusta a un programa educativo que requiere una

mirada diferente a la tradición de impartir clase o abordar contenidos en clase; la propuesta sugiere que los docentes formemos comunidades de aprendizaje apoyados en las Tecnologías de la información y comunicación (TIC) y que se les acompañe en la construcción de conocimientos, en la formación de actitudes autogestoras y en el desarrollo de las competencias profesionales propias de la profesora de preescolar.

Son muchas las aristas que van convirtiéndose en obstáculos y en signos que determinan el significado de profesión docente que las estudiantes —en lo sucesivo docentes en formación— van construyendo a lo largo de su tránsito por la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), que en frecuentes ocasiones se aleja del logro de proyectos educativos autogestivos y se limita a una docencia cargada de tareas administrativas, así como a estrategias de intervención restringidas y circunscritas al cumplimiento de estándares poco probables de cumplir.

Desde mi experiencia como docente formadora de la ENMJN, para las docentes en formación, la construcción del significado de profesión docente en su ingreso a la Escuela Normal, está fundamentado en el significado romántico de ayudar y servir a los niños preescolares, así como por las características maternas indispensables para poder “cuidar” el desarrollo de seres que consideran indefensos, lindos y puros. Sin embargo, al enfrentar las prácticas de las docentes titulares de los Jardines de Niños (JN) y del contexto real del aula de preescolar, este significado romántico choca con lo planteado en investigaciones sobre el desarrollo del niño, así como con la prioridad de empaparse de teorías pedagógicas y fundamentos teóricos para desarrollar competencias científicas, matemáticas y sociales, para desempeñarse en los grupos preescolares masificados que distan mucho de ser cariñosos, indefensos y tiernos.

Hamerness et al. (2005) han revisado la investigación sobre aprendizaje del profesorado y sintetizan algunos principios que pueden servir de guía para organizar los modelos de formación:

- Los futuros docentes llegan al aula con preconcepciones acerca de cómo funciona el mundo y la enseñanza. Estas preconcepciones, desarrolladas a través de lo que se ha denominado “aprendizaje de observación”, condiciona lo que aprenden. Si no se tiene en cuenta esta orientación inicial, es posible que fracasen en comprender y asumir nuevos conceptos e información, o puede que las asuman con un propósito solo de evaluación.
- Para desarrollar competencia en una determinada área, los futuros docentes deben tener una profunda fundamentación de conocimiento teórico; comprender hechos e ideas en el contexto de ese marco conceptual; organizar el conocimiento de forma que se facilite su recuperación y acción.
- Un enfoque de instrucción metacognitivo puede ayudar a los futuros docentes a aprender a tomar control sobre su propio aprendizaje, proporcionándoles herramientas para analizar sucesos y situaciones que les permitan comprender y manejar situaciones complejas en la vida del aula.

He observado que cuando las docentes en formación se insertan en el mundo de los Jardines de Niños (JN) a través de las prácticas, se crea otro factor conflictivo y desmotivante, ya que por lo general en el discurso las docentes en formación hablan de los niños y se centran en sus actitudes amorosas. Sin embargo, cuando conocen el funcionamiento de las escuelas preescolares, las necesidades, carencias y exigencias del propio sistema, sucumben ante la impotencia de no poder ver su sueño de rescatar a los niños y ofrecerles un mejor futuro —de acuerdo con su significado inicial romántico— debido a que la convivencia en la escuela está plagada de conflictos personales, administrativos, políticos y curriculares.

Durante mi trayectoria en educación superior en la ENMJN, he podido trabajar en diferentes semestres de la Licenciatura en Educación Preescolar como docente formador, lo cual me ha permitido visualizar cómo las docentes en formación, con el paso de los semestres van alejándose del significado de profesión docente que plantea el enfoque del programa de estudios y construyen otro significado sustentado en la inmediatez y en la elaboración de los diversos productos que realizan para acreditar los cursos, que en la mayoría de los casos, dichos productos nada tienen que ver con la profesión docente que pretende lograr el programa LEP 2012.

El significado de profesión docente se construye a partir de un sin fin de valores, percepciones y subjetividades, aunado a la construcción social, el componente motivacional, la historia personal y la idea de que esta profesión debe estar movida por el deseo de aprender y enseñar en una dialéctica que signifique reflexión, cooperación y transformación permanente para la mejora educativa.

De acuerdo con Vaillant (s.f., p. 7) es difícil medir el reconocimiento de una profesión por parte de la sociedad y más aún su prestigio social. En general, se dice que una profesión goza de cierta valoración social cuando sus representantes ofrecen un servicio que la sociedad aprecia y considera importante. Además, la opinión pública estima que este reconocimiento debería recompensarse con un nivel salarial acorde al trabajo que se desempeña.

Según Tenti (2005) si nos referimos a los no docentes, estos suelen desvalorizar la profesión docente. En cuanto a los propios maestros, estos sienten también que la docencia no es suficientemente valorada. Así en Argentina, casi dos terceras partes de maestros encuestados para un estudio sobre la condición docente, 4 afirmaron no sentirse apreciados por la sociedad y expresaron que su profesión ha perdido prestigio social en los últimos años. Los datos son contundentes: el 68% de los docentes peruanos, el 40% de los brasileños, el 36% de los uruguayos y el

47,5% de los argentinos expresó su deseo de abandonar la docencia. Los encuestados manifestaron que preferirían ejercer cualquier otra actividad en el ámbito educativo, ocupar cargos directivos o dedicarse a otra cosa.

En México, las connotaciones peyorativas que la sociedad ha asignado a los profesores durante los últimos años generadas a partir de los medios de comunicación, aunado al trato impositivo que sufren las docentes en formación por parte no sólo de los docentes formadores sino incluso de las docentes titulares de JN, constituye una violencia cultural que rodea a la profesión docente, teniendo un fuerte impacto en el aprendizaje y en el logro del perfil de egreso.

Según Guertz (2001) la cultura es el entramado de valores, creencias, actitudes y símbolos que a una estudiante le sirven para recrear su mundo, expresar sus emociones a través de la representación y la significación; el sistema social regula la conducta interactiva.

El análisis de la cultura institucional se convierte en la búsqueda semiótica del significado de la profesión docente para las alumnas de la licenciatura, es decir, el funcionamiento de los mecanismos comunicativos que se dan en la ENMJN; así como la exploración interpretativa en busca de resultados. Lo anterior en el entendido de que la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales, la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible, es decir densa (Geertz, 2001).

En este sentido, la problemática consiste en que el programa LEP 2012 pretende formar en las estudiantes de la ENMJN un significado de profesión docente con un enfoque reflexivo que no se logra cumplir, obstaculizándose con ello el cumplimiento de uno de los objetivos prioritarios de formación. Por lo tanto, el objeto de la presente investigación se centra en indagar sobre el significado de profesión docente que las alumnas construyen a partir de las prácticas educativas

inmersas en la cultura institucional de los docentes formadores de la ENMJN y de las docentes titulares de JN.

La cultura y las prácticas de los docentes formadores y las docentes titulares de JN contribuyen a otorgar un significado de profesión docente distinto al que plantea el enfoque reflexivo del programa de estudios LEP 2012.

1. 2 Justificación.

Resulta relevante analizar la cultura institucional y la congruencia entre el significado de profesión docente que logran las docentes en formación y el que pretende el programa LEP 2012, lo cual permitirá identificar qué tanto se cumplen la misión y el perfil de egreso de la ENMJN. Esta situación es de mi particular interés ya que en mi rol de docente formadora soy parte de la problemática enunciada y me enfrento a la búsqueda de la interpretación de las distintas variables que inciden en la construcción de dicho significado.

Según Vaillant (s.f.), los estudiantes de formación docente traen consigo una serie de creencias e imágenes sobre la enseñanza que influyen en la forma como enfrentan la compleja tarea en el aula. Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores. La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante. Los modelos de formación actuales tienen pues una serie de limitaciones vinculadas entre otras, a una falta de propuesta explícita y a la escasa conexión entre lo que se estudia en la institución de formación y lo que los futuros docentes encuentran en las aulas.

La problemática se va haciendo compleja debido a las posturas que los integrantes de la planta docente de la ENMJN tienen cuando se les cuestiona, generalmente se muestran reacios a dar una opinión o cuando la dan, culpan al sistema sin hablar de las propias dificultades que tienen para lograr ser, ellos mismos, docentes reflexivos que conformen comunidades de aprendizaje con posturas colaborativas. Es decir, la falta de capacidad para auto reflexionar sobre su propia práctica constituye un factor que obstaculiza la construcción del significado de profesión docente en las estudiantes, así como la mejora de las prácticas educativas que realizan. De ahí que resulte importante favorecer la docencia reflexiva no sólo en las docentes en formación sino también de los docentes formadores y las docentes titulares de JN.

Las múltiples interpretaciones y creencias se mezclan en la cultura institucional, sustentadas por el protagonismo y la falta de trabajo colaborativo, mismas que se convierten en impedimentos para lograr implementar el programa de estudios de manera fiel al enfoque que propone.

Dicho lo anterior, resulta fundamental indagar información al respecto y analizar las prácticas para identificar el papel que juegan en la construcción del significado de la profesión docente; es decir, es indispensable para identificar qué factores están incidiendo en que las alumnas no logren las habilidades necesarias ni cumplan con las competencias terminales de manera eficiente, lo cual se hace evidente en el nivel de desempeño y en la intervención de las educadoras recién egresadas, que muestra una tendencia tradicional, lejana a lo que en teoría debió de haberse formado.

La idea de que la sociedad subestima a los maestros ha sido tema de muchos libros que se han ocupado de la cuestión. Además, los propios docentes parecen estar convencidos de que es así. Muchos son los maestros en Latinoamérica desilusionados, quienes abandonarían la profesión si surgiese otra oportunidad (Huberman et al, 2000). La profesión docente es considerada por muchos como

una actividad que se debe desarrollar con pasión, con vocación, con amor al arte, ya que implica trabajar con personas. Históricamente la docencia se ha visto como actos de buena voluntad; profesionalizar la docencia entonces necesita dejar de centrar el discurso en la vocación, esto tendría alcances no sólo en el currículo, sino en las políticas públicas que deberían de valorarla con sueldos dignos, esto último podría ser motivo de otra tesis.

Si la vocación, entendida como la inclinación o interés que una persona siente en su interior para dedicarse a una determinada forma de vida o un determinado trabajo o profesión, deja de ser una característica básica para ser docente, necesariamente lleva a las instituciones formadoras al desafío de generar y mantener el entusiasmo por enseñar, la alegría de enseñar se vuelve el ancla para salvar los obstáculos de la realidad de la escuela y todas sus dimensiones. Aunado a esto la pasión por la docencia no es un contenido curricular, más bien obedece a que las alumnas tienen recuerdos de docentes que marcaron su vida, lo que hizo que tomaran la decisión de seguir en este camino.

Analizar los significados de cada dimensión que conforma la ENMJN es importante para encontrar dónde se encuentra la discordia entre el significado de profesión docente con que llegan las estudiantes y el que se pretende formar. Quizá lo importante es realizar proyectos de intervención en donde los contenidos sean abordados con la coherencia de valores, estrategias, actitudes y compromisos que la docencia reflexiva propuesta en el programa LEP 2012 exige de los docentes que lo impartimos.

Los actos de la gente son signos, estos signos están en el programa, están en las aulas de la ENMJN o están en las prácticas de las educadoras en las aulas preescolares y determinan la cultura preescolar estereotipada, cuadrada, carente de espontaneidad y cargada de cotidianidad y rutinas, por la excesiva carga administrativa y la política educativa impuesta en la reforma y los tratados de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

1.3 Preguntas y objetivos de investigación

Para indagar sobre la problemática previamente descrita, a continuación nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el significado de profesión docente que construyen las docentes en formación de la ENMJN?
- ¿Cuáles son los factores que inciden en la formación de significados en torno a la profesión docente de las docentes en formación de la ENMJN?
- ¿La práctica docente de los docentes formadores de la ENMJN y su interpretación del programa de estudios influyen en el tipo de significados que construyen las estudiantes?
- ¿De qué forma las prácticas tradicionales no reflexivas de las docentes titulares del JN impiden transformar la subjetividad de las docentes en formación acorde con el enfoque del programa de estudios?
- ¿La función de acompañamiento a las docentes en formación de la ENMJN promueve la motivación para el desarrollo de las actividades académicas de su formación profesional?

Por lo tanto los objetivos de la investigación son:

- Identificar cuál es el significado de profesión docente que construyen las docentes en formación de la ENMJN.
- Identificar los factores que inciden en la formación de significados en torno a la profesión docente de las docentes en formación de la ENMJN.
- Analizar la interpretación del programa de estudios que hacen los docentes formadores y cómo ésta contribuye o no a la construcción del significado de profesión docente.

- Analizar si la construcción del significado de profesión docente propuesto por el Programa LEP2012 se ve afectado o no por las prácticas de las docentes titulares del JN.
- Identificar el impacto del acompañamiento a las docentes en formación de la ENMJN en la motivación para el desarrollo de las actividades académicas.

1.4 Supuestos de investigación

- La cultura escolar y las prácticas educativas privilegian la construcción de un significado de profesión docente que no corresponde a los contenidos y enfoque del programa de estudios LEP 2012.
- Las estrategias docentes de los docentes formadores de la licenciatura obstaculizan la construcción del significado de profesión docente de las docentes en formación de la LEP 2012 porque son contradictorios con la docencia reflexiva que pretende lograr el programa.
- Las docentes titulares de JN en servicio reproducen modelos tradicionales, cargados de responsabilidades administrativas que consolidan un significado de educadora tradicional y alejan a las docentes en formación de la docencia reflexiva.
- Con base en el planteamiento del problema antes presentado, se puede pensar que si en esta investigación, analizamos la descripción densa de la vida de la ENMJN y de los jardines de niños, e identificamos el pensamiento, el contenido y la intención de la cultura del nivel, estaríamos desmenuzando la realidad de la construcción del significado de profesión docente, aunado a lo que la sociedad espera del docente.

1.5 Enfoque metodológico.

Para González (2000) un paradigma es, de alguna manera, una guía para científicos y profesionales porque indica las cuestiones o problemas importantes a estudiar, proporciona una epistemología que establece los criterios para el uso de herramientas apropiadas, los principios, fundamentos, extensión y métodos del conocimiento. La metodología mixta que se utiliza en esta investigación recupera los dos paradigmas, el cualitativo y el cuantitativo, lo que los hace complementarios y útiles para explicar e interpretar una realidad educativa a la que hacemos referencia.

En este sentido, esta postura metodológica posibilita realizar un análisis cuantitativo de algunos elementos para dimensionar la problemática y, por otra parte, hacer un análisis e interpretación de los diversos factores que intervienen en dicha problemática, así como la manera en que lo hacen, explicando y comprendiendo una realidad educativa en el contexto de la ENMJN.

Para este trabajo se consideran los dos paradigmas de investigación, es decir, una metodología mixta. Como resultado de las situaciones que como docente formadora enfrento y para poder dar respuesta a las preguntas que me planteo, es necesario que esta investigación se sustente tanto en métodos cualitativos como en cuantitativos.

Eisner (1998), en *El ojo ilustrado*, hace un análisis sobre la indagación cualitativa y la investigación cuantitativa, la diferencia concierne principalmente a las formas de representación que se enfatizan al presentar un cuerpo de trabajo, considera que lo cualitativo es suficientemente amplio para abarcar no sólo los aspectos de las relaciones humanas sino también objetos o libros. En el transcurso del trabajo surgen nuevas ideas, estas surgen de la misma investigación por lo tanto entre el investigador y la investigación nace una relación dialéctica, que no es rígida sino que provee nuevas metas orientadas a la transformación y la mejora de los procesos de la investigación.

El paradigma cuantitativo permite analizar los resultados de la investigación en términos de incidencia y representarlos en gráficas de frecuencia, lo cual da una idea de la magnitud del problema.

Por otro lado, en educación la indagación cualitativa trata de explicar el mundo del aula, observar y utilizar lo que vemos como fuente de interpretación y valoración, esta metodología de investigación invita a la reflexión y ofrece métodos de apreciación y crítica en los procesos educativos, es decir, podemos conocer en directo y en contacto íntimo a la institución y sus formas de enseñanza aprendizaje.

La investigación cualitativa está constituida por una espiral de pasos que nos lleva a un doble propósito, cambiar la institución o el actuar de los protagonistas en un contexto, así como para generar conocimiento y comprensión del entorno donde se desarrolla la práctica.

En el estudio de una situación social, que tenga el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma situación, la metodología mixta se convierte en un proceso que permite realizar una indagación auto reflexiva hecha por el mismo investigador, esto le brinda mayor entendimiento sobre la misma acción y la institución donde se realiza la práctica, la indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, se centra en el descubrimiento y resolución de problemas, implica dialogar con otros profesionales, involucra al investigador, busca la mejora a través de la intervención, genera teorías de práctica, es una forma pública de indagación, indudablemente tiene la finalidad de mejorar la práctica educativa, a través de ciclos y momentos de reflexión que los lleva a cambios de actitud y por lo tanto a la mejora de las situaciones que se desarrollan tanto en el aula como en la institución.

El alcance metodológico tiene una perspectiva dialéctica, es decir, el diálogo inducción-deducción es permanente ya que la confrontación teórica con la indagación empírica hace que se focalicen los elementos que inciden en la problemática investigada y las interrogantes planteadas.

El investigador dentro de un aula se enfrenta ante la situación a investigar desde una valoración previa, partiendo de que él mismo, como sujeto social, se compromete ideológicamente con el objeto de estudio, sin dejar de lado su propia historia, problematiza la realidad a observar, con actitud cuestionadora, se consolida entonces como la lectura e interpretación del contexto, entendido éste como un discurso tejido con las diferentes situaciones que se viven en un aula y en un centro escolar, esta lectura e interpretación que se haga a partir de la indagación de la información, le dará sentido a lo que podamos proponer como sugerencia, intervención o mejora porque estará situado, es decir, estará estructurado desde las características y necesidades de la propia escuela y comunidad.

Esta investigación recupera la metodología cualitativa de carácter participativo, no sólo porque estoy dentro de la escuela sino porque analizo, interpreto y sustento las concepciones culturales, sociales y políticas de los actores educativos de mi centro de trabajo, así como las prácticas educativas que en él se realizan.

Así, en la presente investigación se pretende interpretar la información encontrada respecto a cómo las docentes en formación construyen el significado de profesión docente, qué factores intervienen en esta construcción y cómo se establecen las relaciones entre los sujetos que intervienen en su formación y ellas mismas.

Las observaciones realizadas en los diferentes espacios de la escuela me han permitido darme cuenta de las formas de relación y cómo estas están impactadas por la carga cultural, emocional y estilo de los docentes formadores en los grupos,

así como de las formas como las docentes en formación enfrentan el día a día en la institución.

La recuperación de información se logra mediante diferentes fuentes, en esta investigación los relatos de vida que se analizaron fueron 10 relatos de docentes titulares de JN, 8 de docentes formadores de la ENMJN y 30 de docentes en formación, con lo cual se buscó recuperar las ideas, percepciones y construcción del significado de profesión docente de todos los involucrados en la formación de las estudiantes; estos relatos de vida conforman la construcción simbólica de la docencia en función de la subjetividad que cada uno de los actores ha usado como medio de comprensión y adaptación a la cultura institucional en la que desempeña su función, ya sea como docente formador de la ENMJN, docente titular de JN o como docente en formación y alumna de la LEP2012.

1.6 Procedimiento metodológico

La investigación consistió en tres etapas: **fundamentación, indagación y Análisis, conclusiones** que permitieron realizar sugerencias para la innovación.

I. Fundamentación.

Esta etapa tuvo como propósito la obtención de información que permitieran contar con referentes y fundamentos para darle un sustento al presente trabajo, así como contextualizar el escenario de investigación y la problemática enfrentada.

II. Indagación y análisis.

A partir de la fundamentación, se construyeron instrumentos de recopilación de información que me permitió realizar una indagación sobre la problemática.

Para la construcción de los instrumentos, consideré indispensable centrarme en el enfoque del trayecto de prácticas profesionales para conocer cuál es el significado

de profesión docente que poseen las alumnas, cómo construyen ese significado, así como los aspectos que contribuyen a dicha construcción.

En esta etapa me dediqué a la recopilación de los datos empíricos a través de la aplicación de los instrumentos, a fin de contar con información que permitiera la comprensión de la problemática, para ello se aplicaron instrumentos con alumnas, para obtener información sobre la construcción del significado de profesión docente, las prácticas educativas de sus maestras, partiendo de cómo las perciben y, a partir de ello, generar las estrategias orientadas a mejorar los procesos de acompañamiento que son centrales en su formación.

El análisis de resultados de la indagación se realizó de manera descriptiva mediante la obtención de datos cuantitativos y su representación en gráficas, asimismo se hizo la interpretación de la información de manera cualitativa recuperando testimonios de alumnas, docentes de la ENMJN y educadoras titulares de JN que se consideraron importantes y representativos, mismos que se incluyeron de manera textual y que dan cuenta de la situación problemática.

III. Conclusiones y sugerencias para la Innovación.

Una vez que se analizó la información obtenida, en ésta se generaron conclusiones y sugerencias para la innovación a fin de atender la problemática (Anexo 11), considerando necesidades y circunstancias reales de las docentes en formación, docentes formadores y docentes titulares de JN, a fin de ofrecer una alternativa de formación acorde con el enfoque pedagógico propuesto en la Reforma de las Escuelas Normales, con el propósito de contribuir a solucionar las problemáticas enfrentadas en la práctica docente.

Las sugerencias propuestas se enfocan a procesos de mediación de los actores que intervienen en la formación de las estudiantes de la ENMJN en los siguientes términos:

- a) Docentes formadores de la ENMJN: trabajo colegiado para reconocer la importancia de estrategias didácticas que lleven a las docentes en formación al logro de las competencias terminales en función de convertirse en docentes reflexivos, investigadores de su propia práctica, así como favorecer su implementación en el quehacer cotidiano.

- b) Educadoras titulares de JN: elaboración de una Guía de orientación para el acompañamiento de la docente en formación de la LEP 2012 (Anexo 14), a fin de ofrecer un conocimiento sobre el enfoque del programa LEP2012 y sensibilizarlas para mejorar el acompañamiento en la formación de las docentes en formación.

Capítulo II. Fundamentación teórica.

2.1 Contexto sociopolítico

2.1.1 Globalización

En el entorno mundial, los cambios a la economía han obligado a buscar nuevas formas de interactuar, inicialmente la idea de globalización tenía que ver con la organización económica entre países, cada vez más entrelazados, existía una mayor libertad de los mercados e intercambios de productos, sin embargo, con el avance en la tecnología el concepto se ha ampliado hasta abarcar el ocio, las relaciones personales y cambios en la justicia.

La Unión Europea encargó en 1996 el informe titulado *Teaching and Learning. Towards the Learning Society* en él expone que los conocimientos que adquirimos en nuestra etapa de formación inicial tienen una *fecha de caducidad*. No podemos seguir esperando que la formación profesional inicial nos dote de un bagaje de conocimientos del que podamos disponer a lo largo de toda nuestra vida profesional activa. En las sociedades modernas, la educación deberá proporcionar, habilidades y conocimientos que le den al individuo herramientas para integrarse a equipos de trabajo que se dividen las tareas, por lo tanto necesita cooperación y autonomía para la toma de decisiones, además de dominar varios idiomas que le permitan movilidad laboral y cultural.

Zabalza (2000 citado en Marcelo, 2001) afirma que hemos convertido «*la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día, en un inexcusable principio de supervivencia*» que lo que durante la vida se tomaba como formación básica para incorporarse al mercado laboral ahora ya no cumple con esa función, en la sociedad del conocimiento formarse para la vida se ha convertido en pasar la vida formándose.

Si los nuevos estilos de formación y la relación laboral conllevan no sólo el que las jerarquías sean desdibujadas, dejen de ser verticales y se vuelvan horizontales logrando equipos de trabajo en donde primen la coordinación y colaboración, que se use la tecnología como medio de producción y además esté en función de la información para dar resultados encaminados a la productividad, la formación continua, en consecuencia, enfrenta un impacto que cuestiona su relación vertical, el uso del poder y de la transmisión de conocimientos planos, sin estímulos que no responde a las necesidades del mercado laboral.

En la escuela normal es indispensable que los estilos de formación respondan a las necesidades de las estudiantes y no a la conveniencia de los docentes formadores, es decir, enfrentarnos a un mundo global y comprender el compromiso que la reforma educativa implica para la formación de formadores debe llevar a los docentes formadores a replantear sus formas de enseñanza, actualizar sus conocimientos y adoptar el uso de la tecnología como herramienta en su labor frente a los grupos.

2.2 Antecedente de la Reforma de la Educación Normal

“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. (...) al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.”

Delors. 1996

En el desarrollo de la sociedad mexicana, la conformación de la educación ha pasado por diferentes modelos que responden al momento histórico en el que surgen, es imposible comprender hacia dónde se pretende llegar en el logro de la mejora en la calidad educativa sin una concepción histórica que sustente los ideales que han sido la base para tales fines.

Bajo el contexto de globalización mundial y nacional, el Sistema Educativo Mexicano inicia una serie de reformas, así en 2004 se comienza a instrumentar la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) en el nivel preescolar, en 2006 en educación secundaria y finalmente en 2009 en educación primaria.

Siendo una superestructura de la sociedad, con la capacidad de moldear a los hombres con base en ideas y valores, la educación supone hegemonía ideológica y progreso social, la lucha por el control de la educación a través de la historia ha dejado ver que la intencionalidad de los grupos de poder se centra en la conformación de un modelo que cumpla con la demanda social del momento histórico.

La escuela debe tener mayor énfasis en educar los valores básicos de la sociedad. Puig (1992 citado en González 2006) afirma que algunos de los valores sociales que debe promover la educación básica son desarrollar en el alumno una moral ciudadana, educarlo para la paz y el respeto a los derechos humanos; estos valores permiten a los alumnos establecer un compromiso con la sociedad en que viven para que su conducta individual responda a los principios éticos destacados por el docente.

Para modificar las formas de enseñanza en la formación de formadores, es decir en las escuelas normales, se requiere de un esfuerzo unificador entre la política y la práctica docente. El informe PREAL (2006), "Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina", habla de las buenas prácticas educativas, con cerca de 120 prácticas en áreas de gestión escolar, mejora de la calidad y equidad de la educación, evaluación de aprendizajes, financiamiento, fortalecimiento de la profesión docente y uso de tecnologías educativas de punta".

Para sostener estas políticas educativas en nuestro país se creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) que pretende evaluar a los docentes

desde afuera, con expertos que son ajenos a la realidad de las aulas y de los diferentes contextos, así pues, si la educación es un acto social, sólo los actores de esa comunidad pueden y deben evaluar, consecuentemente, los aprendizajes de sus alumnos son los indicadores del trabajo de un maestro, pero estos deben estar situados; entonces los propios alumnos y los padres de familia serán quienes tengan la responsabilidad de hacerlo, cualquier otra forma sería injusta.

El Estado, buscando resarcir las enormes lagunas que se habían formado por los malos manejos administrativos, busca depositar en el educador la responsabilidad del rezago, emprende una campaña de desprestigio social y se adhiere a los estándares internacionales de la OCDE, buscando con esto, en el discurso, reformar la educación y llegar, al fin, a la calidad educativa que garantizará la mejora en la calidad de vida de los ciudadanos.

La concepción de que la educación debe de ser de excelencia se encuentra sustentada por un aparato de dominio en las comunicaciones que, en función de grandes campañas publicitarias, de tergiversar la información y de manipular al sistema en beneficio de sus intereses económicos, mantiene a la sociedad en una desinformación total y refuerza la idea de que es el maestro el responsable de la debacle educativa que padece el país.

La Reforma Educativa se alza como la panacea que salvará a la sociedad de su miseria, exigiendo a los maestros enfrentar las evaluaciones y métodos de enseñanza que, por decreto, se deben aplicar, así como a los discursos de buscar nuevas formas de intervención que lleven a los niños a aprendizajes significativos, en competencias para la vida que los hagan funcionar en una sociedad globalizada.

2.3 REFORMA DE LA EDUCACIÓN NORMAL.

Con la RIEB se incorpora en su modelo educativo el enfoque por competencias y cambios de contenido se obliga a la Educación Normal a replantear los planes y programas, iniciándose así en 2012 la reforma de las Escuelas Normales con el fin de que los futuros profesores de educación básica

Frente a los cambios sociales y tecnológicos parece que la escuela sigue inmutable, aunque la función de ésta no es formar sólo para el trabajo, es un hecho que mientras se sigan repitiendo modelos que estandarizan el aprendizaje y no se reconozca que la diversidad de formas de aprendizaje es lo que debe de regir el currículo y la organización escolar, permanecerá alejada de su principal intención, formar individuos con competencias para la vida. La formación de formadores en las escuelas normales tiene como función formar docentes que logren sentar las bases para que los estudiantes logren dichas habilidades para incluirse en un mundo global, poner al alumno al centro significa respetar estas individualidades y fomentar comunidades que colaboren para lograr dichas competencias en comunidades educativas propositivas y reflexivas.

2.3.1 La educación normal.

Con base en lo anterior es claro que las transformaciones sociales obligan a la escuela normal a responder a los cambios para atender a niños, jóvenes y adultos con mayor eficiencia y eficacia. Estas instituciones al ser formadoras de docentes, la política en nuestro país busca favorecer su transformación para la aplicación y generación de nuevos conocimientos que conformen una cultura pedagógica acorde a los contextos cambiantes y aseguren democracia institucional, es decir una práctica docente pertinente y efectiva.

Respetar el entorno cultural, la organización social, los avances en las tecnologías y las nuevas formas de comunicación obligan a los estudiantes a formarse con una actitud ética ante la diversidad del entorno, reconciéndola como área de oportunidad en su práctica educativa, con base en la filosofía que enmarca el artículo 3º de la Constitución, los principios de gratuidad, laicidad y obligatoriedad son el sustento para la reforma, los futuros docentes deberán de desarrollar el sentido de responsabilidad social, es decir, igualdad, justicia democracia y solidaridad, para que conduzcan de manera asertiva y pertinente los procesos de aprendizaje.

Abordar a la educación normal como un objeto de conocimiento y acción complejo que conforma un campo de confluencia disciplinar, en donde deberán de mantenerse en constante actualización los currículos con base en las ciencias que se integran a los fundamentos epistemológicos, pedagogía, psicología, historia, filosofía, etc., permite reflexionar de manera profunda sobre la necesidad de producir y usar el conocimiento para interpretar, comprender y explicar la realidad, entendiendo que los avances de la ciencia es el punto de referencia.

De esta manera se concibe a la reforma curricular como un proceso de cambio que está permeado por los avances en el campo educativo; el docente, por lo tanto, se formará de manera holística siendo consciente que en su labor educativa deberá reflexionar, investigar y resolver problemas de manera pertinente, como consecuencia sus habilidades para sistematizar y desarrollar instrumentos de evaluación serán la base de los cambios que logre concretar (Olvera, 2015).

La reforma a la educación normal está sustentada en el acuerdo 650 SEP (2012) publicado en el Diario Oficial de la Federación en donde se enmarca, con base en el análisis de seis dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional; la necesidad de estructurar un cambio en la formación de formadores que responda a las tendencias actuales de la formación docente; en las diversas perspectivas teórico-metodológicas de las

disciplinas que son objeto de enseñanza en la educación básica y de aquellas que explican el proceso educativo; en la naturaleza y desarrollo de las prácticas pedagógicas actuales y las emergentes ante los nuevos requerimientos y problemas que el maestro enfrenta como resultado de los múltiples cambios del contexto, los cuales impactan de manera notable al servicio educativo, a las instituciones y a los profesionales de la educación (Acuerdo 650, 2012)

La transformación de las Escuelas Normales comienza con la inserción al esquema de educación superior que las consolida en áreas como la investigación, difusión de la cultura y extensión académica, para lo cual deben de fortalecer los procesos de gestión para lograr los propósitos educativos, esto significa que se deben de potenciar en la organización de tiempos, saberes, recursos financieros; así como la distribución de tareas que ayuden a fortalecer su estructura académica y organizacional, conservando en todo momento su identidad como instituciones formadoras de docentes de educación básica.

Esta reforma pretende lograr que el estudiante de educación normal, al egresar, elija formas pertinentes para vincularse con la diversa información generada cotidianamente para aprender a lo largo de la vida, por lo que resulta de vital importancia sentar las bases para que desarrolle un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora. De este modo se puede aspirar a formar un docente de educación básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea (Acuerdo 650, SEP 2012).

Determina las siguientes acciones para lograr la meta:

- La formación de los maestros de educación básica debe responder a la transformación social, científica y tecnológica que se vive en nuestro país y en el mundo.

- La ley general de la educación determina los planes y programas de estudio para la educación normal y básica.
- Atención a la Diversidad.
- Plantea aprendizajes basados en relaciones de colaboración reciprocidad y respeto a la diversidad.
- Flexibilidad en diversos ámbitos.
- Educación Inclusiva
- Revalorización de los principios para la atención educativa.
- Atención a niños con barreras de aprendizajes.
- Se atienden alumnos con barreras para el aprendizaje con actividades de acompañamiento

¿Los cambios vertiginosos a qué obliga a los profesores?

Mejorar la calidad de los servicios educativos significa reconocer la necesidad de movilizar no sólo conocimientos sino recursos que permitan el acceso a nuevas tecnologías y el acercamiento a un mundo cambiante, también significa reorientar las formas de enseñanza-aprendizaje para que sean congruentes con la velocidad con la que ahora circula la información, por otro lado el conocimiento se convierte en uno de los principales valores de la sociedad en la que vivimos.

En educación básica se ha detonado el síntoma que lleva a la necesidad de reformar la educación, el resultado de pruebas estandarizadas deja ver que los estudiantes no logran los niveles de desempeño establecidos por los organismos internacionales, pero no es en ellos en los que se busca un cambio, es en los planes y programas de estudio de las escuelas formadoras de docentes donde se pone la mira, es a través de la profesionalización de la docencia como se logrará que el nivel educativo sea de calidad, responda a la imperiosa necesidad de formar maestros que atiendan a los alumnos con eficacia y eficiencia para mejorar la calidad educativa respondiendo de esta manera a las demandas sociales políticas y económicas que se dan de manera global.

Profesionalizar la docencia implica que se deje de centrar la docencia en la vocación y se asuma que al ser un profesional de la educación se adquieren obligaciones pero también derechos, derecho a un salario digno, a reconocimiento social, a apoyo institucional, el discurso de la educación como apostolado se queda de lado para dar paso a la conformación de profesionales que deben de mantener su pasión por la enseñanza mas allá de la postura de rescatar a los alumnos de sus situación a través de la enseñanza, es necesario que se formen docentes que mantengan la motivación a pesar de las condiciones adversas tanto sociales como institucionales y políticas.

La reforma en la educación normal requiere que se logre la calidad educativa en función de la mejora de las escuelas normales con la optimización de planes y programas y la Reforma Curricular de la Educación Normal con el objeto de formar docentes que respondan a las necesidades del modelo pedagógico que establece que el centro y el referente fundamental del aprendizaje es el estudiante.

Marcelo (2001) sustenta que una de las tareas mas importantes de la formación de formadores es entender que ahora las escuelas son espacios en los que no sólo se enseña sino que aprenden tanto alumnos como profesores.

En educación normal las orientaciones para el trabajo en la formación de formadores están centradas en el alumno, a pesar de esto, es común ver cómo la cultura escolar sigue reproduciendo las formas tradicionales de abordar los conocimientos y se aleja del enfoque de formar a las estudiantes para ser docentes autogestivos y flexibles, con las habilidades que la comuidad globalizada exige para formar a los niños del futuro, por ejemplo al hablar de flexibilidad en la economía o el empleo significa que las nuevas relaciones laborales exigen de los trabajadores que tengan habilidades autogestivas, colaborativas y en las tecnologías de la información, la escuela tradicional, en este caso la ENMJN pareciera que trabaja en contra de esta visión de formación, tiene horarios rigidos, su política es persecutoria al sancionar a las alumnas cuando deciden no asistir a

la escuela y no fomenta el trabajo en espacios flexibles como lo es en línea, si estamos afirmando que es en la formación de formadores donde la escuela puede tener un cambio significativo hacia la calidad, entonces es en la normal donde debería de demostrarse que existen formas diferentes de interactuar y de abordar los conocimientos, de esta manera estaríamos, realmente, desarrollando habilidades para entrar en el mundo de la docencia que no está centrada en el espacio escolar unicamente, sino en el parentizaje y en el alumno (Padilla, 1998 mencionado en Marcelo, 2001).

2.4 EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS

Como se mencionó anteriormente, las reformas iniciadas en México para la educación básica incorporaron en su modelo educativo el enfoque por competencias, mismo que fue asumido posteriormente en la Reforma de la Educación Normal con el propósito de que los futuros profesores fueran formados bajo dicho enfoque y, a su vez, pudieran formar en competencias a los alumnos de educación básica.

2.4.1 Contexto internacional

Los organismos internacionales sustentan que a través del reconocimiento y análisis los individuos deberán seleccionar lo que sea acorde y necesario para funcionar en el mundo globalizado y competitivo, es decir desarrollar competencias clave.

El trabajo en competencias para los docentes los obliga a centrarse en la realidad de su grupo, interactuar con el grupo implica desarrollar prácticas innovadoras y realizar cambios sustanciales, pasar de un enfoque frontal en el manejo de la información a uno basado en el desarrollo de competencias requiere un cambio de actitud, de ver, ser, hacer y sentir la educación y la RIEB (Arreola, 2012).

Tobón afirma “las competencias significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, orientación en la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje y contextualización de la formación” por lo tanto el diseño de dichas competencias debe de ser acorde a la caracterización del grupo con el que se va a trabajar, considerar los saberes, problematizar, hacer nuevos contratos didácticos, hacer planificaciones flexibles, hacer una evaluación formadora, trabajar colaborativamente con otras disciplinas (Perrenoud, 1997) ya que aunque existan estándares que determinan el perfil de egreso las características particulares de los alumnos, sus estilos de aprendizaje, formas de comunicación, estilos de vida, etc., es lo que determinarán los procesos y los ritmos de avance grupal.

Para el docente formador en las escuelas normales implica desarrollar en él mismo competencias que logren acercarlo al alumnado, es necesario suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación y coevaluación, las estrategias de los profesores pueden desarrollarse en un doble registro (Perrenoud, 1997):

- Crear, intensificar, diversificar el deseo de saber.
- Favorecer o reforzar la decisión de aprender

Tanto docentes, autoridades y la sociedad misma deberían comprender y comprometerse con el trabajo en competencias, éstas entendidas como un enfoque y no sólo como un modelo pedagógico, es decir se puede llevar a cabo en cualquier metodología ya que lo que implica es el desarrollo de habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes útiles para la vida, no sólo para el desempeño en una determinada situación (Arreola, 2012), enseñar a pensar; saber comunicarse, saber investigar; poseer un razonamiento lógico; realizar síntesis y elaboraciones teóricas; saber organizar el propio trabajo; tener disciplina

para el trabajo; ser independiente y autónomo; saber articular el conocimiento con la práctica; ser aprendiz autónomo y a distancia (Gadotti, 2011).

Será de suma importancia que el docente desarrolle un concepto positivo de sí mismo entendido como la confianza en su propia competencia de enfrentarse a los retos que se presenten en la vida y en este caso en su profesión (Zabala, 2006). Las implicaciones que enfrenta no sólo son en la relación con el grupo, sino en el diseño de competencias, lo que significa que a su vez desarrolle competencias que le permita analizar los programas de estudio, encontrar las competencias clave que lleven a sus alumnos a aprendizajes significativos, en suma a hacer planeaciones eficientes y acordes con el modelo propuesto por la Reforma (Arreola, 2012)

2.4.2 Panorama nacional

Trabajar en competencias para los docentes que se han construido en modelos tradicionales ha implicado que analicen sus concepciones y formas de actuar dentro del grupo, que movilicen sus saberes para poder tener una mirada más amplia que el simple hecho de transmitir conocimientos y reproducir o mecanizar habilidades, ha sido necesario que comprendan que el aprendizaje se da con la interacción social, poniendo en juego lo que aprendemos, el docente debe centrarse en “la identificación, selección, caracterización y organización de los aprendizajes escolares; es decir, las decisiones relativas a lo que debe esforzarse en aprender el alumnado y, por tanto, a lo que debe intentar enseñar el profesorado en los centros educativos” (Coll, 2007).

Las competencias deben de ser estratégicas y contextualizadas; es necesario que estas respondan a los intereses institucionales pero, además, que respondan a la realidad, que sean funcionales. Los estudiantes tienen que ser capaces de analizar, razonar y comunicarse efectivamente para afrontar los desafíos de la vida; este argumento lo plantea la OCDE para sustentar que es a través de este

modelo que podremos acceder al bienestar personal, social y económico, basados en el hecho de que la globalización enfrenta al individuo a una cantidad enorme de información y a la necesidad de usar nuevas tecnologías.

2.4.3 Origen del modelo por competencias

El enfoque en competencias está vinculado estrechamente con la innovación, en el sentido de una compulsión al cambio, en la conceptualización y cambio de mentalidad, tanto social como políticamente, así como en la investigación educativa. A mediados de la década de los 90, se plantea como una perspectiva en la educación que permitirá alcanzar mejores procesos de formación académica, el discurso de la innovación aparece como la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, sólo para justificar “que discursivamente se está innovando”; sin embargo, en la realidad de la vida en la escuela no se generan tiempos para analizar los resultados de lo que se ha propuesto, no se busca sedimentar una innovación para identificar sus aciertos y límites, sencillamente agotado el momento de una política global o particular, tiempo que en general se regula por la permanencia de las autoridades en determinada función, se procede a decretar una nueva perspectiva de innovación (Díaz Barriga, 2005).

En el ámbito educativo, la competencia se concibe como la forma de actuar de manera integral para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto de manera ética con el saber ser, el saber hacer y el saber conocer.

El modelo socialmente establecido tiene una relación directa con las competencias, es decir, los cambios sociales exigen a los seres humanos ser cada día mas eficaces y eficientes en su desempeño, se ha introducido con fuerza cada vez mayor el término de competencia en el contexto de las diferentes profesiones

y perfiles ocupacionales existentes (Castellanos, 2005), en este ámbito la competencia tiene una connotación más amplia.

2.4.4 Concepto de competencia

El termino competencia tiene varias acepciones en el marco del debate académico en función de los supuestos y paradigmas educativos en los que se sitúe.

"El concepto de competencia se refiere a la manera que permite hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también a las otras competencias más específicas" (Perrenoud, 2008).

El plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar 2012 (LEP2012) ubica a la competencia en una perspectiva constructivista sociocultural, lo que significa la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos para resolver una situación inédita, es decir mostrar la capacidad de resolver problemas complejos en distintos escenarios, esta habilidad implica la reconstrucción del conocimiento, la toma de decisiones de manera reflexiva que lleven a la construcción de diferentes soluciones o posibles vías de acción.

Las competencias, por lo tanto, tienen un carácter holístico se componen e integran de manera interactiva con conocimientos explícitos y tácitos, actitudes, valores y emociones, en contextos concretos de actuación de acuerdo con procesos históricos y culturales específicos.

La denominada "educación basada en competencias" pretende actualizar la formación de niños y jóvenes respecto a los requerimientos socioculturales de nuestro momento histórico. Obviamente, lograr esta vinculación es una tarea muy difícil de realizar, pero que resulta imprescindible alcanzar los niveles escolares en

donde se está gestando este cambio, curiosamente se ubican principalmente en los niveles extremos: la educación superior por parte de las universidades y la educación preescolar por parte de la Secretaría de Educación Pública (Fuentes, 2007).

Las competencias se encuentran en un proceso continuo de reflexión crítica, según los recursos cognitivos disponibles para organizar las intenciones, expectativas y experiencias para la realización efectiva de la tarea docente, por lo tanto la evaluación de estas debe ser de manera continua, tomando en cuenta principalmente la elaboración de estrategias que consideren el desarrollo y la mejora como aspectos que integran el desempeño. Deben entenderse entonces, como un proceso de adaptación creativa, en contextos determinados o situados, por lo tanto se concretan en diferentes contextos de intervención y evaluación.

Las competencias operan un cambio en la lógica de la transposición didáctica. Se desarrollan e integran mediante procesos de contextualización y significación con fines pedagógicos para que un saber susceptible de enseñarse se transforme en un saber enseñado en las aulas y, por lo tanto, esté disponible para que sea movilizado por los estudiantes durante su aprendizaje (SEP, 2012).

2.4.5 Enseñanza de las competencias

El debate académico sobre la enseñanza o el desarrollo de competencias, esta basado en el argumento de que las competencias son saberes, conocimientos, habilidades y actitudes que nos sirven para actuar en situaciones complejas, podríamos decir que no se pueden enseñar sino que se desarrollan para dar respuesta actitudinal, procedimental y conceptual en situaciones específicas, el punto central del debate está en que la decisión sobre una enseñanza basada en competencias plantea no sólo cambios importantes en la determinación de los contenidos de aprendizaje sino especialmente, y de forma profunda, en la práctica educativa (Zabala, 2007).

Para resolver una situación compleja Zabala y Arnau (2007) dividen la actuación del sujeto en una serie de pasos para explicar cómo las herramientas con las que cuenta van organizándose para responder de manera competente, es decir, de manera eficiente y eficaz para dicha situación, estos cuatro pasos son: 1.- análisis de la situación, 2.- recopilación de datos, 3.- con base en los datos recopilados la elección de los mecanismos de actuación, en este punto es importante no perder de vista que, los mecanismos de actuación que se elijen fueron aprendidos en una situación compleja parecida, que no igual, por lo tanto deben ser flexibles, se debe de tener la habilidad de adecuarlos a la nueva situación para enfrentarla y por último 4.- la movilización de los componentes de la competencia, es decir, de las actitudes, los procedimientos, los hechos y los conceptos, pero teniendo en cuenta que su dominio o conocimiento nunca pueden estar desgajados uno de otro, ya que competencia implica el uso de estos componentes de forma estrechamente interrelacionada.

El proceso que se sigue en una actuación competente está determinado por la manera en que se organiza la enseñanza, en un modelo transmisivo el argumento sería que la competencia se desarrolla porque no podemos predeterminedar las situaciones en las que se deberá actuar y los mecanismos que se usarán para resolver dicha situación, por lo tanto en un contexto escolar el desarrollo de competencias dotará al individuo de habilidades, sin embargo, todo proyecto de enseñanza conlleva una intencionalidad que fija sus resultados en una aplicación que siempre se sitúa en el futuro y que, por ello, es impredecible, es decir, la finalidad no es para el corto plazo, se educa para que lo que se aprende en la escuela pueda ser utilizado a lo largo de la vida en situaciones complejas determinadas por tiempos y espacios distintos, lo que significa que nunca serán empleadas como fueron enseñadas en el aula.

Por lo tanto, la enseñanza de las competencias, como lo dicen Mercado (2007) y Zabala y Arnau (2007) debe de estar basada en el diseño de situaciones que asemejen a la realidad, en donde el alumno pueda desarrollar habilidades que le

lleven a tomar decisiones en lo actitudinal procedimental y conceptual para resolverlas, pero que estas habilidades surjan de sus propios aprendizajes, conocimientos y experiencias para que de manera significativa sean aprendizajes que, mas adelante en situaciones parecidas y reales pueda hacer uso de ellas para dar soluciones.

En la enseñanza de las competencias los docentes tienen la responsabilidad de reconocer y poner en juego los saberes previos de los educandos además de elegir la secuencialidad, gradualidad y profundidad de los contenidos del currículum que dentro del diseño de situaciones problematizadoras, de estudios de caso o alguna metodología situada, ponga en juego las habilidades de los alumnos para resolverla, es decir que los hagan dar una respuesta en situaciones hipotéticas ya que esto servirá para su posterior aplicación en situaciones reales.

Es importante mencionar que el programa LEP2012 considera que el docente debe trascender de una enseñanza transmisiva a una postura constructivista para que el acompañamiento de las estudiantes en su formación sea el de un tutor que cuestiona y reflexiona con la alumna sobre su propia intervención y busca mejorar en todo momento dicha intervención para que se aleje de la reproducción mimética de la docencia. Pla (1998).

2.4.6 Evaluación de las competencias.

Para evaluar las competencias es necesario que los docentes formadores realicen una recolección de evidencias sobre el desempeño que permita construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño (SEP, 2102) , esto permitirá que las áreas de oportunidad se develen, siendo éstas las que deberán tomarse en cuenta para apuntalarlas y lograr el nivel establecido en el perfil de cada curso, la evaluación por tanto, se realiza a partir de los niveles de desempeño que cada curso propone con instrumentos elaborados ex profeso, los instrumentos que contemplan criterios de desempeño conceden la posibilidad de inferir el nivel de logro, ya que las competencias deben ser

demostradas.

Lo anterior no es excluyente de la necesidad de demostrar el nivel de dominio teórico conceptual que necesariamente sustenta la competencia, es por esto que la evaluación debe concebirse de manera integral e integrada, es decir, que contemple conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la acción, cumpliendo con dos funciones: ser sumativa de acreditación/certificación de los aprendizajes establecidos en el plan de estudios, y formativa para favorecer el desarrollo y logro de dichos aprendizajes y que permiten retroalimentar al estudiante.

Con base en lo anterior, la evaluación basada en competencias se caracteriza por centrarse en las evidencias de los aprendizajes (definidos en parámetros y en criterios de desempeño) y por ser integral, individualizada y permanente; por lo tanto, no compara diferentes individuos ni utiliza necesariamente escalas de puntuación y se realiza, preferentemente, en situaciones similares a las de la actividad del sujeto que se evalúa (SEP, 2012).

2.5 PROGRAMA DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR 2012 (LEP2012)

Revisar el programa de la LEP2012 es tarea indispensable, en éste se encuentra de manera explícita la postura que ante la reforma a la educación normal deben tener los docentes formadores, explica qué se espera de ellos, cómo acompañar a las alumnas, cuáles son las competencias necesarias y las que hay que desarrollar para lograr el perfil de egreso de las docentes en formación, de esta manera se garantiza que la formación de docentes cumpla con el ideal de mejorar la educación en el país.

2.5.1 Antecedentes

El plan de estudios es el documento que rige la formación de maestros en educación preescolar, en él se describen los elementos generales y específicos, así como las orientaciones fundamentales que están sustentadas en las tendencias de educación superior y considera los enfoques y modelos de los planes y programas de la educación básica. En las Escuelas Normales su aplicación está centrada en atender el logro de las competencias necesarias para enfrentar las situaciones y problemáticas que enfrentarán en la actividad profesional los futuros docentes de este nivel educativo.

2.5.2 Enfoque.

Está estructurado en tres orientaciones curriculares:

- 1.- Enfoque centrado en el aprendizaje
- 2.- Enfoque basado en competencias.
- 3.- Flexibilidad curricular, académica y administrativa

Estas orientaciones otorgan coherencia a la estructura curricular, plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los estudiantes normalistas para el logro de las finalidades educativas.

1.- Enfoque centrado en el aprendizaje tiene como referente principal la concepción constructivista y socio-cultural del aprendizaje y la enseñanza, este enfoque centrado en el aprendizaje implica una manera diferente de pensar y llevar a cabo la práctica docente, pugna por un proceso activo y consiente en la construcción de significados que da sentido a los contenidos y experiencias de los sujetos que aprenden, reconoce que el acto intelectual no se da en aislado sino en el seno de una comunidad sociocultural, es decir, de prácticas en donde se

entrelazan la cultura, las características sociales y afectivas con carácter situado, ocurre en contextos socioculturales e históricos específicos.

Contempla una visión integral del estudiante, no sólo centrado en el conocer sino también en el saber hacer y saber ser, considera que participar en actividades significativas promueven la adquisición de valores, creencias y saberes así como la actuación profesional. Cuestiona el paradigma centrado en la información declarativa, inerte y descontextualizada de corte transmisivo, dándole mayor importancia al desarrollo y adquisición de estrategias y herramientas de aprendizaje, para favorecer el diseño de distintas formas de desarrollar la intervención dentro y fuera del aula.

Propicia la integración de la teoría con la práctica, los saberes son transferidos para resolver situaciones reales, este enfoque permite generar una docencia que promueva la movilización de los aprendizajes de los estudiantes, es decir que promueva el aprendizaje auténtico basado en la perspectiva constructivista sociocultural, plantea el desarrollo de situaciones didácticas basadas en el análisis situado a través de proyectos, estudio y análisis de incidentes críticos, en problemas, aprendizaje en el servicio y aprendizaje colaborativo.

Así el enfoque centrado en el aprendizaje se logra cuando el estudiante tiene oportunidad de vincular experiencias previas, contexto y condiciones de vida que adquieren sentido y en donde resultan significativos y trascendentes, los contenidos curriculares entonces más que un fin en sí mismos, se constituyen en medios que contribuyen a que el estudiante se apropie de una serie de referentes para la conformación de un pensamiento crítico y reflexivo.

Derivadas de las tendencias de desarrollo de la educación superior, el diseño y la instrumentación de la reforma curricular de la educación normal conjunta el análisis y la valoración de las experiencias de los profesores de las escuelas normales para la formación de los futuros docentes.

2.- Enfoque basado en competencias:

En el plan de estudios la competencia al desempeño se sitúa como la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que realiza el estudiante en un contexto específico para resolver problemas, enfatizando que durante el proceso de formación el estudiante las pondrá en juego en observancia de la secuencialidad y gradualidad en el transcurso de su formación y permite consolidar y reorientar las prácticas educativas hacia el logro de aprendizajes significativos de todos los estudiantes, por lo que conduce a la concreción del currículo centrado en el alumno. (SEP 2012)

En el enfoque basado en competencias la evaluación consiste en un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño, y en identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo requerido, establecido en el perfil y en cada uno de los cursos del plan de estudios. Con base en el planteamiento de que las competencias son expresiones complejas de un individuo, su evaluación se lleva a cabo a partir del cumplimiento de niveles de desempeño elaborados ex profeso.

3.- Flexibilidad curricular, académica y administrativa.

Este enfoque contempla la tendencia que caracteriza el funcionamiento, grado de apertura e innovación de los programas académicos de formación profesional con base en las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, los avances científicos y tecnológicos, la economía globalizada y la perspectiva multicultural de la formación en las instituciones de educación superior la flexibilidad se consolida ante la implementación de nuevas políticas educativas,

Las condiciones de funcionamiento institucional, incorporan los siguientes rasgos (SEP 2012):

- Adopción de un sistema de créditos.
- Selección, por parte de los estudiantes, de un conjunto de cursos dentro de su trayectoria de formación.
- Diversificación y ampliación de actividades, espacios y actores en el proceso formativo.
- Creación de sistemas de asesoría y tutoría.
- Impulso a procesos de movilidad de los estudiantes.
- Desarrollo de programas de formación en diversas modalidades con apoyo de las TIC.
- Reconocimiento y acreditación de competencias adquiridas fuera del contexto escolar.
- Limitación de las actividades presenciales del estudiante.
- Modificación en la duración de las carreras.
- Diversificación de opciones de titulación.

Es un proceso complejo que incorpora los rasgos y elementos que son pertinentes y eficaces en los programas académicos, toma en cuenta las particularidades de las disciplinas y de los procesos formativos de los propios actores educativos, pretendiendo articular el desarrollo del conocimiento con la acción, para lograr una mayor interdependencia entre el saber y el saber hacer, así mismo representa una oportunidad para que las Escuelas Normales diseñen alternativas que enriquezcan y faciliten la trayectoria de formación de los futuros docentes, tanto en los aspectos relativos al desarrollo profesional como a su formación integral.

En ese sentido, completa el análisis del Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar enlistando los siguientes rasgos de flexibilidad curricular:

- Incluye enfoques pedagógicos que ubican el trabajo del estudiante normalista en el centro del proceso educativo, favoreciendo el desarrollo de

las competencias docentes e investigativas que requiere su práctica profesional, con un mayor grado de responsabilidad y autonomía.

- Incorpora en cada curso actividades relevantes, pertinentes y contextualizadas, orientadas a promover el aprendizaje significativo.
- Incorpora en la malla curricular un conjunto de cursos optativos que diversifican las alternativas de formación de los estudiantes normalistas, de acuerdo con sus intereses y necesidades, así como a los proyectos y posibilidades institucionales.
- Promueve la participación de los colegiados de profesores de las Escuelas Normales ante las autoridades educativas locales para proponer contenidos regionales que habrán de incluirse en la formación de los estudiantes.
- Formaliza sistemas de tutoría y asesoría como acompañamiento académico y apoyo en la toma de decisiones y, eventualmente, para la solución de problemas personales del estudiante.
- Organiza trayectos formativos con propósitos definidos en la estructura curricular que se constituyen en ejes vertebradores de la formación profesional de los futuros maestros.
- Incluye estrategias de movilidad nacional e interinstitucional, a fin de diversificar las experiencias formativas tanto profesionales como personales.

Para el proceso de construcción de la propuesta curricular se contó con la participación de los actores de las mismas escuelas normales, directivos, SEP, SNTE y especialistas relacionados con la formación docente, constó de tres fases.

La Primera fase *Análisis del contexto y de la práctica profesional del docente* constó de la revisión y análisis de los diversos marcos teóricos de las ciencias de la educación.

La segunda fase *Identificación de las competencias y construcción del perfil de egreso*, el grupo de profesores de las Escuelas Normales, que contaba con experiencia en la línea de observación y práctica docente y conocimiento de los planes y programas de estudio de educación básica, integró el perfil de egreso a

partir de seleccionar las competencias genéricas y las competencias profesionales, organizándolas en ámbitos de la profesión: Planeación del aprendizaje, Organización del ambiente en el aula, Evaluación educativa, Promoción del aprendizaje de todos los alumnos, Compromiso y responsabilidad con la profesión, y Vinculación con la institución y el entorno.

En la tercera fase de *Diseño y desarrollo de la estructura curricular* se realizó la derivación de las unidades de competencia tanto de las competencias genéricas como de las profesionales; identificación y selección mediante matrices de consistencia de saberes de carácter factual, conceptual, procedimental y actitudinal correspondientes a las competencias a desarrollar; los cursos y la construcción de los trayectos formativos y de la malla curricular y elaboración de los programas de cada curso integrando propósitos, competencias, metodología, evaluación, recursos y temporalidad.

Para la construcción del plan de estudios, los estándares curriculares planteados como la manera aproximada y progresiva de ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes y el perfil de egreso constituyen el elemento referencial y guía, expresado en competencias, que describe y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de su profesión. Olvera (2015).

2.5.3 Competencias específicas.

El acuerdo 650 SEP (2012) enlista las competencias genéricas y profesionales que deben de desarrollarse a lo largo del proceso de formación de la LEP 2012

Competencias genéricas

Expresan desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto.

1. Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.
2. Aprende de manera permanente.
3. Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.
4. Actúa con sentido ético.
5. Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.
6. Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.

2.5.4 Competencias profesionales.

Las competencias profesionales expresan desempeños que deben demostrar los estudiantes, tienen carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Olvera (2015).

Competencias profesionales:

1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
3. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.

6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

2.5.5 Prácticas profesionales.

De manera progresiva, aunque no lineal, los estudiantes articularán los conocimientos disciplinarios, didácticos y científico-tecnológicos adquiridos en el transcurso de cada semestre con lo que viven y experimentan cotidianamente en las escuelas de educación preescolar. De esta manera, las prácticas profesionales permitirán analizar contextos; situaciones socio educativas para apreciar la relación de las escuelas de educación preescolar con la comunidad y aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos e instrumentales asociados a los enfoques vigentes en educación básica.

Las prácticas profesionales contribuirán a establecer una relación distinta con la realidad escolar, la teoría y los procedimientos para la enseñanza. En concordancia con el enfoque y los principios que sustentan este plan de estudios, el futuro docente estará en posibilidad de construir un equilibrio entre la disciplina científica académica que sostiene su actuar, con los diseños más propicios para lograr el aprendizaje con sus alumnos y convertirse en un lugar para la generación y aplicación innovadora de conocimientos en la docencia (Acuerdo 650, 2012).

2.5.6 El formador de formadores en educación preescolar.

El programa LEP2012, considera importante destacar las CONSIDERACIONES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO ya que se requieren estrategias específicas por parte de los docentes formadores para lograr que las alumnas alcancen las competencias genéricas y profesionales a lo largo de los semestres.

Debido a que los trayectos formativos contemplan la secuencialidad, gradualidad y profundidad que deberá tener durante el transcurso de la formación, es necesario acotar por semestre el tipo de acompañamiento que deberá realizarse, para lo cual el docente formador que acompaña deberá contar con competencias específicas.

A continuación se retomarán del programa las competencias docentes necesarias para el acompañamiento en el trayecto de prácticas profesionales ya que es desde donde se ha detectado la problemática, no es excluyente de los demás trayectos que conforman el programa, por el contrario, al ser una malla curricular están entrelazados lo que permite que las alumnas logren las competencias terminales.

El docente formador que acompaña a las docentes en formación debe tener habilidades que están relacionadas con el análisis y explicación de los instrumentos de indagación y de la construcción de éstos, en los primeros semestres las alumnas desarrollan las competencias metodológicas necesarias para posteriormente diseñar planeaciones y hacer uso del diario como el principal proveedor de insumos para el análisis de sus propuestas y de sus propias prácticas, es por esto que el docente formador acompañante debe de ser un mediador entre el desarrollo de conocimientos y habilidades y el desarrollo de metahabilidades, es decir , la reflexión en la acción y la argumentación teórica, es indispensable que tenga la claridad suficiente para distinguir entre los instrumentos que realmente aporten información que ayude a la alumna a comprender la realidad en la que está situada, ser un interlocutor, observador y

analista de las producciones de sus alumnas, que indague y cuestione las decisiones que toman, para fortalecer las competencias profesionales a través del proceso reflexivo y la capacidad crítica para ejercer la docencia.

El programa contempla que el docente formador que acompaña sea más como un tutor, reconociéndolo como:

El que comparte con el estudiante una vía de relación con la realidad e incluye al sujeto en esa vía – que es una forma de praxis- como en una cadena de filiación. Desde esta perspectiva al docente se le llama “tutor” porque sostiene la función de referente destituible.

La función entonces pone al estudiante en ocasiones frente al proceso y en otras al lado del docente formador para analizar este proceso de intervención, diseño, registro y análisis, la finalidad última del docente que acompaña es lograr la autonomía del estudiante.

Es a veces fiel a la balanza, a veces cómplice de la transgresión del estudiante, de sus rupturas con los dogmas o cuasidogmas, de sus desobediencias con respecto a las normas metodológicas o supuestos inamovibles, a veces es dirección que pone por delante saberes ya contruidos que abren el apetito del saber y a veces retaguardia que protege vigilante el encuentro del estudiante con lo nuevo, con lo inédito. (Yurén, 1999 citado en programa LEP 2012).

Participar en lo impredecible de la formación inicial y permanente, por el hecho de sustentarse en nuevos paradigmas que exponen las diversas formas de pensar la realidad, no es sencillo, por lo que el docente formador de educación superior, “debe enfrentarse en la actualidad a la multiplicidad de tales desafíos, que son casi incontables, por el carácter complejo que hoy adquiere el sistema educativo y que lo ubica en una nueva posición en el todo social. Así, ese nuevo dimensionamiento del sistema educativo origina el que sus actores renueven sus

roles, en particular el que hace referencia al docente” (Romero, 2006 mencionado en documento de trabajo ENMJN 2016).

2.5.7 Operación e implicaciones.

La implantación del Plan de Estudios 2012 exige instrumentar nuevas formas de organización académica, con base en los fundamentos pedagógicos, filosóficos y epistemológicos expresados en el Acuerdo 650 (2012), en él se pondera el trabajo colegiado, la corresponsabilidad y autoformación de directivos, docentes formadores y estudiantes.

La interpretación y análisis del currículo ha posibilitado que se impulse el trabajo colaborativo, aún es necesario lograr un acompañamiento más puntual por parte de las instancias que regulan y certifican a las escuelas normales, así como recursos para un desarrollo sustentable de cada una de las acciones institucionales. El reto es pues, gestar una mayor autonomía para enfrentar los cambios vertiginosos de una sociedad cada vez más exigente y vulnerable.

Es imprescindible mantener una mayor vinculación con las instituciones de educación básica para que de manera articulada y bajo el modelo de formación docente, se subsanen las brechas existentes que históricamente coexisten ante la implantación de reformas educativas, dado que conviven prácticas anquilosadas del significado de la profesión docente, acción que toda reforma educativa debe contemplar.

Reivindicar un mayor acercamiento académico por parte de las autoridades de la DGESPE y la DGENAM, para propiciar un ambiente institucional en donde se pueda analizar y gestar los principios pedagógicos y filosóficos de la educación en el ámbito de la formación de docentes, para ello se debe trascender de las acciones de “buena voluntad” a estrategias más efectivas en lo administrativo y académico, que posibilite garantizar la calidad educativa de la formación docente

para lograr una proyección a nivel nacional e internacional (agenda ENMJN, 2016).

2.6 SIGNIFICADOS ENTORNO A LA PROFESIÓN DOCENTE.

2.6.1 Concepto general de cultura

La cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en “formas simbólicas”, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2005).

La cultura interiorizada en forma de representaciones sociales es a la vez esquema de percepción de la realidad, atmósfera de la comunicación intersubjetiva, cantera de la identidad social, guía orientadora de la acción y fuente de legitimación de la misma. En esto radican su eficacia propia y su importancia estratégica (Giménez, 2005).

Las prácticas sociales están determinadas por los significados que en colectivo se van construyendo, lo que va dando identidad y sentido, además de determinar la expresión de las reglas y comportamientos de cada sociedad, esto es lo que conforma la cultura, no hay identidad sin la significación personal basada en lo colectivo que permita a un sujeto comprender, analizar, reflexionar y elegir la forma de reaccionar y actuar basada en las funciones cognitiva, identificadora, orientadora y justificadora de la cultura de una comunidad.

En el ámbito educativo la cultura está determinada por las expectativas que cada miembro de una comunidad específica deposita en la escuela, es decir, padres de familia, alumnos, maestros, administrativos y comunidad en general van forjando, desde sus propios significados lo que esperan de la institución que eligen para que

forme a sus hijos, aportan a través de participar o de interactuar entre ellos formas de actuar que van asumiéndose como parte de la identidad escolar, siempre determinada por las particularidades del contexto que la rodea. basados en pautas de conocimiento, cada miembro de la comunidad educativa asume, significa y desarrolla su rol, con el tiempo estos esquemas y significados se traducen en normas que dan identidad, sentido y personalidad a la institución (Arreola, 2014).

En educación, la cultura determina los espacios donde se desarrolla la profesión docente, los significados con los que las docentes en formación se implican representan las formas de actuar y las expectativas que la comunidad educativa deposita en ellas, con esto van legitimando la concepción cultural de la profesión.



El árbol representa la cultura de una comunidad, las raíces profundas son los significados que cognitiva e históricamente determinan el comportamiento, el tronco es la personalidad, los significados, hábitos, mensajes, formas de relacionarse y de comportamientos que en función de la percepción se incorporan. Las ramas son las pautas de comportamiento que identifica, orienta y justifica.

Si la cultura es la que determina un contexto en la escuela, entonces enfrentamos una cultura, que no está sólo determinada por el bagaje de cada alumna en función de cómo significa o actúa, sino que está determinada por la interpretación que los docentes en la escuela le damos a la profesión docente y su construcción así como a mezcla de culturas del jardín de niños que como institución está determinada por planes, programas, tradiciones y significados específicos que se construyen con la significación e interpretación de cada actor que conforma cada centro educativo, es decir, por un lado está determinado por el significado social que se le da a la profesión, por otro por el significado conceptual, actitudinal y procedimental que le otorga la formación y finalmente por el significado que le da el gremio.

¹ Panikkar, R (2001) *El árbol de la vida: la naturaleza en el arte y las tradiciones de la India*. Barcelona: Kairós

2.6.2 Cultura institucional: LA ENMJN

La Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños está ubicada en la calle Gustavo Campa 94 en la colonia Guadalupe Inn, alrededor de la escuela se encuentra una de las principales zonas comerciales y de oficinas de la ciudad, además de escuelas particulares y de gobierno.

La diversidad cultural que circunda la escuela es tan basta como la cantidad de personas que trabajan en la zona, la información recuperada del Proyecto Institucional del Jardín de Niños Anexo a la ENMJN (2007), muestra que las familias que solicitan el servicio vienen de 135 colonias, 13 delegaciones, del estado de México y Tlalnepantla, esto sólo en el jardín de niños.

La escuela Normal atiende a 240 alumnas por cada generación, esto da un aproximado de 900 alumnas, que provienen de múltiples contextos, delegaciones, estado de México y del interior de la república, por lo tanto existe una gran mezcla de estilos familiares y culturales, así como de estilos de aprendizaje.

El clima institucional está cargado de grupos de poder, la dirección de la escuela está determinada de forma vertical, impuesta desde la cúpula de la Administración Federal, estas decisiones se convierten en violencia estructural (Galtung 1998), ya que no se toman en beneficio de la comunidad educativa o de mejora para la institución, sino para apuntalar las decisiones que garanticen el cumplimiento de las políticas públicas.

Por otro lado se encuentran los subgrupos que apoyan a la actual gestión que son completamente institucionales y generalmente tienen acceso a becas y comisiones especiales, existe otro grupo que obtuvieron plazas por recomendación, este grupo especialmente, se ha constituido en un obstáculo para la conformación de los trayectos ya que no se involucran en las sesiones donde se consolidan las líneas a seguir en cada curso para cubrir el perfil de egreso, "Los

espacios de socialización... son aquellos en los cuales el formador de maestros tiene una interacción con otros docentes de la escuela normal, en el contexto de la institución para repensar, reorganizar y resignificar su práctica de formación de maestros ante los requerimientos que el desarrollo de un nuevo currículum le demanda.” (Ochoa, 2004) a pesar de que el enfoque del nuevo programa determina la importancia del trabajo colaborativo, los docentes siguen evadiendo la responsabilidad del acompañamiento a las alumnas.

La tensión que existe en la actualidad en la escuela se debe a los cambios que desde la Administración Federal se han impuesto; al entrar en vigor el programa de Licenciatura en Educación Preescolar 2012, el perfil del personal académico fue elevado al grado de maestría lo que obligó a la planta docente a obtener un grado más, por otro lado el rumor que existe sobre la reorganización de los recursos obligaría a los directivos a quedarse sólo con las plazas que fueran de la Dirección General de Normales y a regresar todas las plazas comisionadas a sus respectivas dependencias, esto ha ocasionado que la tensión en la escuela se eleve y que la incertidumbre sobre la estabilidad laboral, y por lo tanto económica, se sienta en el ambiente y repercuta en los grupos.

Estos conflictos no se tratan públicamente, la comunidad educativa en su mayoría continúa haciendo sus tareas, son sólo pequeños grupos o maestros en solitario que alzan la voz contra estos rumores.

Para la mayoría de los docentes formadores que no cuentan con privilegios ni tiempo completo, la carga de trabajo puede ser atender hasta tres grupos, lógicamente la calidad y cercanía que exige el programa en competencias y el de tutoría es imposible de realizar, la población en los grupos puede ser de 40 estudiantes en cada uno, aunado a esto la escasa o nula capacitación para el personal con respecto al programa 2012 hace que las estrategias empleadas en clase y el enfoque no sean idóneos y sólo den a las alumnas la sensación de carga excesiva de trabajo, lo que se ve reflejado en las competencias terminales que no cubren el perfil de egreso deseado

Los docentes formadores respondemos a las necesidades de la institución, la asignación de cursos en ocasiones no es con base en el perfil docente, sino en la inmediatez de atender a los grupos, la capacitación no es prioritaria ni se asignan recursos desde la Administración Federal, los docentes, en muchas ocasiones, debemos abordar los contenidos desde la experiencia y no desde la formación a pesar de la importancia que representa la formación docente para obtener mejores resultados en la implantación de una reforma educativa derivada de la política educativa, son escasos los estudios sobre la formación del formador de formadores, del encargado de formar a los maestros de la educación básica, en comparación con los que se realizan sobre la formación del futuro docente (Ochoa, 2004).

Los conflictos en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, están enclavados en una cultura institucional que ejerce violencia a los integrantes de la comunidad educativa, los docentes formadores podemos hacer uso de tareas excesivas para las alumnas, el coqueteo del poder con las posturas misóginas y machistas de los varones de la escuela que hacen que las alumnas se involucren con ellos y emocionalmente puedan sufrir quiebres; el rumor como principal medio para mantener a la planta docente dispuesta a aceptar cualquier cargo con tal de lograr la permanencia en el sistema, la falta de compromiso de los docentes en asumir las nuevas posturas que requiere el programa 2012 así como la perpetración, por comodidad, de las formas tradicionales de “dar clase”, por ejemplo uso abusivo de exposiciones como única estrategia de clase que no lleva a la reflexión, ausencia de acompañamiento a las alumnas durante las jornadas de intervención en los jardines de niños, descalificación de los compañeros docentes frente a las alumnas para mantener su estatus.

La generación de docentes en formación que en el momento de hacer esta investigación cursaba el 5º semestre de la licenciatura tiene como principal característica ser la generación que inicia el nuevo plan de estudios basado en competencias, por lo tanto el desconcierto que presenta, es provocado por las

inconsistencias e incongruencias en la aplicación del plan por parte de la planta docente, esto a su vez es provocado por las políticas institucionales que desde la estructura de la administración general se dan, la capacitación para aplicar este programa no se dio de manera sistemática ni general, los docentes formadores que nos incorporamos recientemente a la planta docente de la licenciatura no recibimos dicha capacitación, la estructura de la escuela carece de espacios colegiados además de que la interpretación del plan está centrada en las estructuras rígidas de los profesores que se mantienen y chocan con el enfoque centrado en el alumno del programa 2012.

Finalmente el principal reto es lograr la colaboración de todos bajo una perspectiva de comunidades de aprendizaje, en coordinación con las instancias superiores para que se fortalezca el Proyecto de Desarrollo Institucional y se consoliden las acciones institucionales con el fin de que se garantice a corto, mediano y largo plazo la presencia de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños como institución de educación superior formadora de docentes (agenda ENMJN, 2016).

Con base en el análisis del origen de la escuela normal la formación que se le da a las alumnas en la ENMJN es en función de lo que plantea el Estado, asegurándose de que se reproduzcan, de manera eficiente, las concepciones e ideología del modelo de ciudadano que se necesita formar, aunado a esto está el hecho de que es una formación que se constituye como profesión de Estado al ser éste el que paga por los servicios del docente, por lo tanto, la cultura Institucional sigue con la línea cultural de formar educadoras que sirvan al Estado en escuelas que pertenecen al sistema y que reciben recursos de éste, aunque el enfoque del programa esté centrado en desarrollar el pensamiento crítico reflexivo que oriente la práctica educativa para la conformación de proyectos autogestivos que impácten en diversos ámbitos educativos ya que se pretende que se formen en y para una sociedad global.

2.6.3 Significados de la familia de las estudiantes.

En los primeros semestres de la licenciatura las estudiantes expresan que sus familias concibe a la docencia como una profesión asistencial y maternal en la que la característica principal debe ser la tolerancia, el amor y la ternura, los comentarios que hace la familia con respecto a la operación del programa y los contenidos curriculares está en relación a la utilidad de la cantidad de teoría que deben aprender y si esta es necesaria para saber jugar con los niños y hacer manualidades.

Con base en los comentarios que realizan en el encuadre del curso, las alumnas de 2º semestre significan la profesión docente desde lo que su contexto social espera de esta, es decir, saben que la profesión es compleja, que está devaluada socialmente y que el salario que percibirán al finalizar no será suficiente para permitirles ser independientes, pero que, sustentado en lo que los familiares dicen, es una profesión bonita y con muchas vacaciones.

Las familias en general significan la profesión desde su experiencia y lo que el aparato mediático habla de ella, es decir, una docencia tradicional donde la maestra enseña y el niño aprende y donde los educan en buenos hábitos y en la mecanización de la lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas.

Las características culturales de las estudiantes son tan diversas como los ambientes de donde provienen, es decir, el significado que las familias dan a la profesión docente es el que las alumnas pretenden encontrar y por lo tanto construir al pertenecer a la ENMJN, aunado a esto al ser la Escuela Nacional de Educadoras, el prestigio y significado social le atribuye grado de excelencia, esto provoca que las solicitudes para ingreso a la escuela se eleven hasta en más de 1200 cada ciclo escolar, la capacidad de atención es de 240 estudiantes divididas en 6 grupos de 40 alumnas aproximadamente, por lo tanto es enorme la diversidad de significados en torno a la profesión.

2.6.4 Cultura institucional: Jardín de niños de preescolar.

Carr y Kemmnis (1988) citados por Rodríguez y Castañeda (2001) explican la necesidad de que los maestros dentro de la escuela innoven e investiguen, no sólo desde la ejecución del currículum, sino en la creación de éste para que la profesión docente logre el reconocimiento social y por los propios profesores.

Un cuerpo de conocimiento elaborado sistemáticamente es lo que sostiene la profesionalización de la medicina, las leyes o la ingeniería, los profesores a pesar de contar con este cuerpo de conocimiento, realizar su labor educativa en función de los currículos, es decir, la carga de tareas, programas y necesidades administrativas no permite, en una gran mayoría de los docentes, que puedan realizar proyectos que surjan de la sistematización de la investigación educativa o de la intervención del propio docente, sino de las situaciones o actividades que garanticen tener evidencias que permitan demostrar la productividad y el logro de los estándares establecidos en los tratados de la OCDE, de esta forma no se logra la profesionalización, ya que ésta necesita desarrollar habilidades para la investigación e innovación y contar con los espacios para la producción de teoría que surja de la propia reflexión de la práctica. Es decir, las docentes titulares de los Jardines de Niños (JN) frecuentemente pierden de vista el cuerpo de conocimientos que sustenta su práctica docente en tanto la rutinización de actividades y la inmediatez del trabajo administrativo y académico le demandan espacios con los que no cuenta por estar toda su jornada frente a grupo. Por lo tanto, en la mayoría de los casos cuentan sólo con los currículos para sustentar su labor.

En los jardines de niños, la cultura institucional sigue siendo vertical y dominada por la cantidad de programas y actividades que deben realizarse con el fin de lograr los aprendizajes necesarios para demostrar la eficiencia terminal.

La rutina de la institución está cargada de actividades que, si bien, han tenido modificaciones debido al horario que se amplió, no han logrado que la innovación

sea el eje rector de la práctica educativa, los motivos son muchos, especialmente la cantidad de tareas y la masificación de los grupos, pero mas allá de las situaciones prácticas lo primordial es asumirse como investigadores de su propia práctica, es decir, la vida en los grupos está conformada por situaciones que deben explicarse y reflexionarse para construir conocimientos que mejoren la intervención.

Dentro del sistema preescolar público, las docentes titulares, en su mayoría mujeres, conforman equipos de trabajo que se organizan en comisiones, las cuales deben de organizar y sistematizar las acciones que se realizan para cumplir con las metas planteadas en la ruta de mejora, esta sistematización no implica que se reflexionen, sustenten y analicen sus resultados para producir conocimientos , sino en lograr que se demuestre que se cumplió con lo planteado en tiempo y forma y se “logró” el aprendizaje, aunque éste no necesariamente sea de utilidad y signifique una mejora en la calidad de vida de los alumnos.

2.6.5 Significados de profesión docente de las estudiantes.

Con los comentarios realizados en los instrumentos de indagación aplicados a las estudiantes de 2º y 5º semestre puedo tener una panorámica de la forma como las estudiantes le dan significados a la profesión docente de nivel preescolar, es decir, esta no se limitan al momento de realizar una actividad en la escuela normal, por el contrario los significados se construyen con el interactuar en la vida diaria del grupo, en la vida cotidiana, en la familia o en cualquier otra institución: el significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona (Arreola, 2014). Con base en este planteamiento y considerando que la formación constituye el medio a través del cual se construye el significado de profesión docente, se puede decir que las alumnas están en medio de tres concepciones: por un lado la teoría que sustenta el plan de estudios; por otro, la actuación sobre la práctica de intervención de las docentes titulares de los JN que da un

significado diferente, éste actuar sobre la “cosa” que sería la intervención pedagógica, reproduce los modelos tradicionales de la educación preescolar, conductistas, autoritarios y en ocasiones faltos de sentido; por último, el significado que le da la familia de las alumnas a la profesión y que éstas asumen y esperan encontrar en la ENMJJN.

Laura Pla (1998) explica cómo se transita del plano preconceptual al conceptual en la observación de la práctica docente, las alumnas al enfrentarse a situaciones reales dentro del jardín de niños, reconocen que la teoría les aporta elementos indispensables para explicarse las razones por las que se dan ciertos comportamientos o el éxito o fracaso del diseño de sus situaciones, sin embargo también se enfrentan a las tradiciones y rituales que el propio sistema de Preescolar va articulando en función de la carga de trabajo que impone a las docentes titulares y los conflictos que surgen de la propia reforma educativa.

La capacidad crítica de un docente se refiere a la reflexión que realiza acerca de su práctica, lo cual lo llevará a retomar su propia experiencia y reelaborarla. Es un proceso interno que nos lleva a un distanciamiento de la práctica para poder visualizarla con mayor claridad (Perrenoud, 2008), llevando al docente a un cambio de actitudes, representaciones, saberes, competencias, esquemas de pensamiento, de proceder, etc. por tal motivo el docente deberá estar en constante actualización para poder retroalimentarse de la teoría, la cual le aporta elementos para hacer nuevas interpretaciones de su práctica.

Las docentes en formación enfrentan la práctica desde sus aprendizajes, con la cultura preescolar y con los significados que las familias le dan a la profesión, siguiendo con el argumento de Pla, van pasando de una docencia mimética, es decir que reproduce sin reflexión a una docencia completa en donde la observación, reflexión, análisis y diseño se convierte en el sustento de su actuar, sin embargo en la inmediatez de la vida en el aula y con la carga administrativa vuelven a sufrir la falta de oportunidades de implementar sus propuestas porque

éstas no responden a las necesidades de la docente titular, por lo tanto deben regresar a la simulación, a actuar miméticamente para salvar las prácticas y terminar con los créditos de la licenciatura, lo que convierte al sistema de preescolar y a la propia carga curricular en un obstáculo para la construcción del significado de la profesión docente en el amplio sentido de la palabra.

“Las prácticas culturales se concentran, por lo general, en torno a nudos institucionales poderosos, como el Estado, las Iglesias, las corporaciones y los mass-media, que son también actores culturales dedicados a administrar y organizar sentidos. Hay que advertir que estas grandes instituciones (o Aparatos), generalmente centralizadas y económicamente poderosas, no buscan la uniformidad cultural, sino sólo la administración y la organización de las diferencias, mediante operaciones tales como la hegemonización, la jerarquización, la marginalización y la exclusión de determinadas manifestaciones culturales” (Giménez, 2005).

La cultura preescolar a lo largo del tiempo se ha convertido en el perpetrador de signos que en función de la intervención y el discurso van formando a las estudiantes y las van incorporando a estos significados que, lejos de ser idóneos se siguen reproduciendo ante la mirada, en ocasiones indiferente de los docentes formadores o bien avalados, ya que la cultura institucional, que también le ha dado significados particulares a la práctica educativa, les brinda en la acción y el discurso herramientas que combinadas entre los dos significados se convierten en armas que perpetúan las malas prácticas educativas.

CAPÍTULO III. LA INVESTIGACIÓN.

3.1 Procedimiento.

La interpretación de los datos la realicé con base en el siguiente cuadro en el que defino el uso operacional de los conceptos clave.

Conceptos	Definición conceptual	Definición operacional
Significado de profesión docente	<p>Los significados se construyen con el interactuar en la vida diaria del grupo, en la vida cotidiana, en la familia o en cualquier otra institución, es decir: el significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona (Arreola, 2014).</p> <p>Todas las sociedades se estructuran y construyen su cultura en torno a la diferencia sexual de los individuos que la conforman, la cual determina también el destino de las personas, atribuyéndoles ciertas características y significados a las acciones que unas y otros deberán desempeñar –o se espera que desempeñen–, y que se han construido socialmente. Los roles de género son conductas estereotipadas por la cultura, por tanto, pueden modificarse dado que son tareas o actividades que se espera realice una persona por el sexo al que pertenece. Por ejemplo, tradicionalmente se ha asignado a los hombres roles de políticos, mecánicos, jefes, etc., es decir, el rol productivo; y a las mujeres, el rol de amas de casa, maestras, enfermeras, etcétera, es decir, el rol reproductivo (INMUJERES, 2004).</p>	Concepciones que las alumnas construyen desde los roles que social y familiarmente se le asigna a la profesión docente, concediendo características y significados al trabajo que deben desempeñar con niños preescolares.

<p>Cultura institucional</p>	<p>La cultura es la organización social del sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en “formas simbólicas”, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2005).</p> <p>La cultura interiorizada en forma de representaciones sociales es a la vez esquema de percepción de la realidad, atmósfera de la comunicación intersubjetiva, cantera de la identidad social, guía orientadora de la acción y fuente de legitimación de la misma. En esto radican su eficacia propia y su importancia estratégica (Giménez, 2005).</p> <p>Las prácticas sociales están determinadas por los significados que en colectivo se van construyendo, lo que va dando identidad y sentido, además de determinar la expresión de las reglas y comportamientos de cada sociedad, esto es lo que conforma la cultura, no hay identidad sin la significación personal basada en lo colectivo que permita a un sujeto comprender, analizar, reflexionar y elegir la forma de reaccionar y actuar basada en las funciones cognitiva, identificadora, orientadora y justificadora de la cultura de una comunidad.</p>	<p>En el ámbito educativo la cultura está determinada por las expectativas que cada miembro de una comunidad específica deposita en la escuela, es decir, padres de familia, alumnos, maestros, administrativos y comunidad en general van forjando, desde sus propios significados lo que esperan de la institución que eligen para que forme a sus hijos, aportan a través de participar o de interactuar entre ellos formas de actuar que van asumiéndose como parte de la identidad escolar, siempre determinada por las particularidades del contexto que la rodea. basados en pautas de conocimiento, cada miembro de la comunidad educativa asume, significa y desarrolla su rol, con el tiempo estos esquemas y significados se traducen en normas que dan identidad, sentido y personalidad a la institución (Arreola, 2014).</p> <p>En educación, la cultura determina los espacios donde se desarrolla la profesión docente, los significados con los que las docentes en formación se implican representan las formas de actuar y las expectativas que la comunidad educativa deposita en ellas, con esto van legitimando la concepción cultural de la profesión.</p> <p>Si la cultura es la que determina un contexto en la escuela, entonces enfrentamos una cultura, que no está sólo determinada por el bagaje de cada alumna en función de cómo significa o actúa, sino que está determinada por la interpretación que los docentes en la escuela le damos a la profesión docente y su construcción así como a mezcla de culturas del jardín de niños que como institución está</p>
-------------------------------------	---	--

		determinada por planes, programas, tradiciones y significados específicos que se construyen con la significación e interpretación de cada actor que conforma cada centro educativo, es decir, por un lado está determinado por el significado social que se le da a la profesión, por otro por el significado conceptual, actitudinal y procedimental que le otorga la formación y finalmente por el significado que le da el gremio.
Significado familiar	Los significados se construyen con el interactuar en la vida diaria del grupo, en la vida cotidiana, en la familia o en cualquier otra institución: el significado que una cosa encierra para una persona es el resultado de las distintas formas en que otras personas actúan hacia ella en relación con esa cosa. Los actos de los demás producen el efecto de definirle la cosa a esa persona (Arreola, 2014).	Las familias en general significan la profesión desde su experiencia y lo que el aparato mediático habla de ella, es decir, una docencia tradicional donde la maestra enseña y el niño aprende y donde los educan en buenos hábitos y en la mecanización de la lectura, escritura y operaciones matemáticas básicas.

3.2 Instrumentos.

Para esta investigación se aplicaron los siguientes instrumentos a las alumnas de 2º y 5º semestre de la licenciatura en educación preescolar plan 2012:

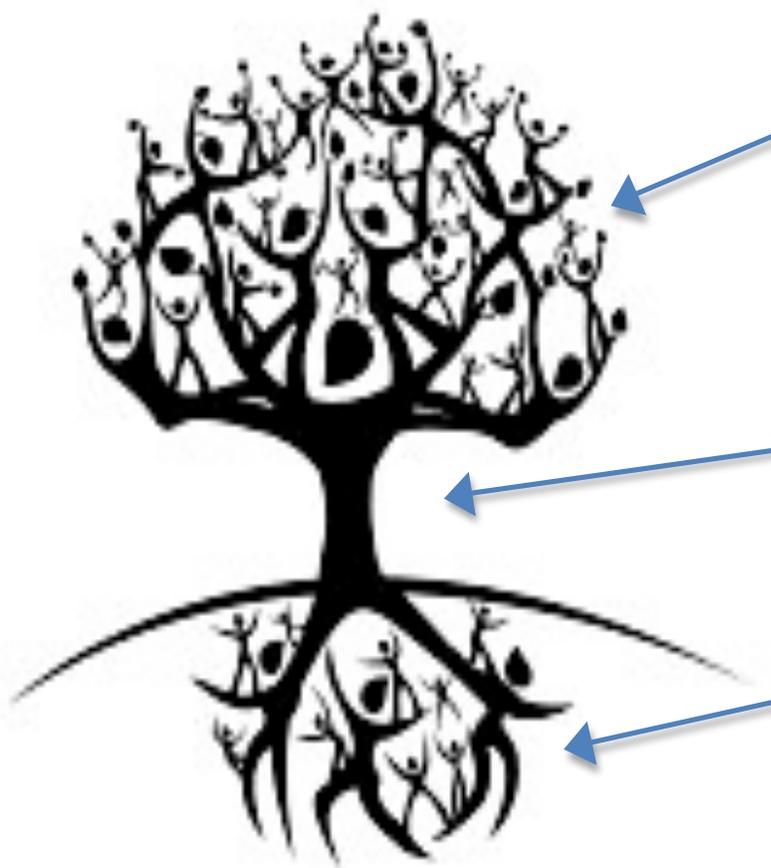
- a) Con formato de plática informal se recuperaron 10 relatos de docentes titulares de JN, 8 de docentes formadores y 30 de docentes en formación.
- b) El árbol de la vida, tiene la finalidad de caracterizar a las familias y determinar el origen del significado que le dan a la profesión docente (Anexo 1).
- c) Entrevistas ¿Cómo me veo en mi formación profesional? con el propósito conocer el significado que le dan a la profesión docente (Anexo 2).

- d) Identificando mis emociones, Manejo de Sentimientos Básicos (MATEA Muñoz Pólit 2009) para identificar las emociones que les genera la carrera. (Anexos 3 y 4).
- e) Entrevistas para determinar el significado que le dan a la profesión docente y las emociones que las mantienen motivadas (Anexos 5 y 6).
- f) Cuestionario a alumnas de 2º sobre el impacto que tienen los comentarios familiares después de realizar las primeras prácticas de observación (Anexo 7).
- g) Cuestionario aplicado a docentes sobre las dificultades que encuentran en el clima de la ENMJN (Anexo 8).
- h) Percepción de las alumnas sobre el clima institucional (Anexo 9)
- i) Acompañamiento en las prácticas de intervención y observación (Anexo 10)

3.3 Análisis de resultados.

a) Diagnóstico familiar: El árbol de la vida.

Para hacer la caracterización del significado que las familias de las docentes en formación le dan a la profesión docente primeramente utilicé la fotobiografía, la línea de tiempo y la narración de su historia familiar y escolar, recuperé algunos ejercicios de diagnóstico que realizaron el semestre anterior como una entrevista informal y algunos fragmentos del diario del profesor; para completar la información realizamos la propuesta de Raimon Panikkar, El árbol de la vida (Aguilar, 2012) para que las alumnas describieran su familia y cultura (Anexo 1).



Plano morfológico: enteramente visible, formado por los rasgos que constituyen las manifestaciones externas en la cultura: lengua, vestido, comida, gustos, etc.

Plano estructural: parte visible y parte invisible, constituido por las formas de organizar los comportamientos según normas comunes: prácticas religiosas, regímenes de gobierno, normas legales y sociales, etc.

Plano mítico: enteramente invisible, cuya sustancia es la cosmovisión, la noción del ser, la percepción del tiempo, etc.

De acuerdo con la información obtenida se encontró que las alumnas de 2° y 5° semestre de la LEP2012 en su mayoría, provienen de familias nucleares, unidos por matrimonio, que viven juntos papá, mamá e hijos, habitan en zonas lejanas a la escuela, Ecatepec, Iztapalapa, etc., en casas unifamiliares; el tiempo promedio de traslado para llegar a la escuela es de 1 hr.

En cuanto al significado de profesión docente, las familias significan la profesión desde la mirada asistencial, maternal y con características que perpetran el rol de la mujer cuidadora, dulce, etc.

b) Entrevista a alumnas

Durante el semestre agosto-diciembre de 2014 atendí dos grupos de 5° semestre y en el periodo enero-julio de 2015 atendí dos grupos de 2° semestre; las

entrevistas, dinámicas y análisis de los ejercicios que hablan sobre el significado se realizaron con estos grupos con una población de 70 alumnas de 5° y 71 de 2° semestre. En total, la información provino de 141 alumnas de ambos semestres.

Cabe señalar que los instrumentos están contruidos con base en el enfoque reflexivo del trayecto de prácticas profesionales, sin embargo, las alumnas vertieron en las respuestas una carga emocional importante que hizo que se abriera la información.

Los resultados encontrados se presentan a continuación por cada uno de los rubros abordados.

Cómo me veo en mi formación profesional (Anexo 2).

Este instrumento se aplicó a 51 alumnas de 5° semestre.

Las alumnas en 5° semestre se encuentran en un estado de estrés que hace que distorsionen el abordaje de los contenidos del currículo, es decir, con tal de librar la tarea, sólo se centran en cumplir con el producto pero no se desarrollan las competencias genéricas o profesionales; durante las jornadas de intervención las docentes en formación, restan días en vez de sumar experiencia. Algunos testimonios al respecto son:

“Siento que no voy a llegar al final de la práctica, ya nada mas voy contando los días que me faltan y pienso que ya mero acaba.” E5²

“Desde mi punto de vista necesitaría empezar desde la concepción que yo tengo sobre el normalismo, es atender al ser humano desde sus etapas de desarrollo. En la escuela se nos habla de constructivismo, ambientes de aprendizaje, adecuaciones curriculares, atención a la diversidad, aprendizaje significativo etc. Esto para qué, si cuando los maestros dan su clase parece que regresara el tiempo a las mismas formas de enseñar. Después viene la práctica donde tienes expectativas de llevar al

² Estudiante de 5° semestre.

jardín todo lo que has aprendido, de innovar y te das cuenta que terminas siendo una copia de tu educadora". E5

"Yo encuentro incongruencia entre la dialéctica entre teoría y práctica que se realiza en la escuela, la inexistente práctica reflexiva por parte de algunos docentes, el currículo tan amplio que en la formación docente que deja huecos conceptuales y metodológicos en las alumnas" E5

Los testimonios anteriores dan cuenta de la poca creencia en la utilidad que les reporta la teoría, fundamentando que en la práctica no se aplica. Es decir, se observa una inconsistencia y un abismo entre teoría-práctica. También se observa insatisfacción en la formación recibida en la ENMJN.

c) Identificando mis emociones (Anexo 3 y 4).

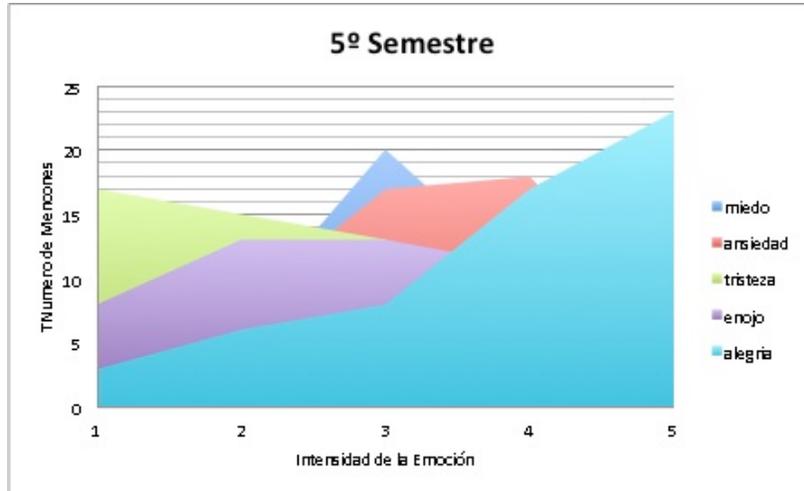
Este instrumento se aplicó a 54 docentes en formación de 5º semestre y a 71 de 2º semestre.

Con el fin de conocer las emociones por las que atraviesan las docentes en formación realicé un ejercicio a 150 estudiantes de 5º y 2º semestre en una escala del 1, como el grado menor, a 5 el grado mayor, mide el miedo, ansiedad, tristeza, enojo y alegría. Al respecto se encontró que la diferencia en el nivel de miedo y ansiedad es considerable, ya que las docentes en formación de 5º semestre dicen tener miedo en una escala mayor, la razón que argumentan es porque no saben cómo aterrizar la teoría en la realidad de las aulas, cómo lidiar con la falta de regulación de los niños, cómo construir proyectos de intervención. Entre los testimonios tenemos:

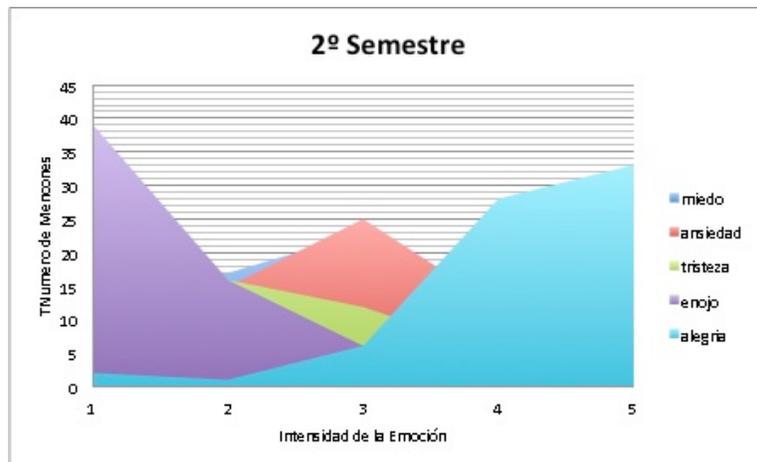
"la maestra X nos pide que hagamos actividades que no son del interés de los niños, pero nadie es capaz de decirle que eso no se puede, la verdad yo prefiero hacer lo que me pide y ya luego veo cómo hago lo que el grupo necesita" E5

"Parece que lo que quieren es que acabemos agotadas, nos dicen que los proyectos surgen de la caracterización y a la mera hora nos dicen que hagamos un proyecto de

museo, eso qué? ¿De dónde saco el material y las actividades para los niños de primero?” Testimonios en clase. E5



Las alumnas de 2º semestre califican a la alegría en el grado más alto, la razón: porque inician otro semestre más, porque les emociona aprender sobre los niños, porque harán prácticas de observación y podrán acercarse a esas “hermosas criaturitas”, cuando se refieren a los niños preescolares se desbordan en adjetivos dulces e idealizados.



Al parecer, a medida que avanzan en la trayectoria de la licenciatura, las alumnas van encontrando mayor complicación al tratar de encontrar congruencia entre la teoría y la práctica, a partir del 3er semestre se enfrentan a la intervención real, es decir, al trabajo directo con los niños, es entonces cuando las herramientas conceptuales con las que cuentan comienzan a ser insuficientes para explicarse cómo lograr aprendizajes significativos en grupos altamente vulnerables y masificados.

Los comentarios que hacen al preguntarles cómo se ven en 5º semestre están cargados de expectativas románticas sobre su aprendizaje todo lo conciben bello e idealizado.

“Me veo con mi pensamiento crítico más amplio, superior en conocimiento y dispuesta a aprender más. Con una actitud de superación fuerte” E2³

“muy estresada pero feliz, porque estaré mas cerca de ejercer la carrera” E2

“me veo igual o más feliz, aprendiendo mas!!, es increíble todo lo que se puede aprender en tan poco tiempo, con conocimientos claros” E2

“Llena de ilusiones, con todo el ánimo de estar en esta escuela” E2

La visión que tienen las alumnas sobre lo que sucede y sucederá en las prácticas es lo que va determinando la emoción de cada semestre, las alumnas de 5º se muestran con la sensación de miedo en un nivel más alto que las de 2º, esto está generado por múltiples factores:

- La falta de congruencia entre la teoría y la práctica.
- La situación real de las docentes titulares de los JN que se ven agobiadas por la cantidad de programas colaterales que las obliga a restarles tiempo de intervención a las alumnas.

³ Estudiante de 2º semestre.

- Por lo tanto, las docentes en formación no cuentan con tiempo suficiente para la implementación de sus propuestas.
- La violencia que sufren los niños en sus hogares y la violencia de los mismos niños hacia las docentes titulares de JN que las sobrepasa y que no cuentan con el apoyo institucional y estructural necesario para desarrollar prácticas docentes que apoyen el desarrollo de los niños en contextos tan vulnerables.
- La masificación de los grupos que complica el trabajo en competencias.
- La poca o nula reflexión del propio actuar docente de las alumnas debido, en gran medida a la falta de acompañamiento de los docentes formadores de la ENMJN.
- Finalmente la falta de interés de las docentes en formación a una profesión que no les convence pero que han decidido terminar y seguir adelante a pesar de todo.
- En los resultados del instrumento, la ansiedad está en relación con las tareas y posturas frente a la práctica que tendrán en el siguiente semestre. Las alumnas de 5° reconocen que la responsabilidad es mayor ya que deberán de intervenir durante toda la mañana, saben que la falta de congruencia entre los docentes formadores, el enfoque del programa y las docentes titulares de los JN es un factor que en el acompañamiento tendrán en contra ya que dependiendo de quién realice el acompañamiento recibirán retroalimentación que las ayude o no a avanzar en su proceso formativo.
- El enojo y la tristeza están relacionados con factores personales. En las alumnas de 5° estas emociones fueron calificadas en niveles bajos, es decir, no estaban relacionadas ni eran significativas con situaciones de su formación, contrariamente las alumnas de 2° demuestran un nivel de enojo mayor, relacionado con situaciones familiares que no fueron especificadas.

d) ¿Por qué elegí ser educadora? (Anexo 5 y 6).

El significado que las alumnas de 2º semestre le dan a la profesión docente de nivel preescolar es que debe ser linda, que le gusten los niños, que tenga habilidades para reconocer la pureza de los niños, que se sienta a gusto y tranquila al trabajar con grupos de pequeños.

“Yo quiero ser educadora porque me gustan los niños, porque son puros y no tienen maldad, porque quiero ayudarlos a que se formen bien para entrar al mundo” E2

“Me acuerdo que mi maestra de preescolar era linda, yo por eso quiero ser educadora” E2

Al paso de los semestres y encontrarse con la realidad de los grupos, las explicaciones teóricas y los significados se enfrentan y no logran aterrizar en la realidad de los niños que asisten al preescolar, que en su mayoría, provienen de familias monoparentales o extensas, es decir, las diferencias radicales en los tipos de familias también significa que los niños tienen formas de aprender diferentes, conflictos, abandono, sobreprotección, angustias, todo esto impacta en el aprendizaje y en su comportamiento.

Las docentes en formación de 2º semestre se enfrentan, además, a tener que cursar con una licenciatura que socialmente se le atribuye un significado de fácil, divertida, bonita, pero que no es lo que querían estudiar, en ocasiones es su tercera o última opción, pero que por necesidad económica o no haber logrado obtener un lugar en donde querían, deciden dedicarse a ser maestros para hacer algo en su vida.

“yo quería estudiar gastronomía, pero es muy cara y no me quedé en la escuela que quería, mi familia siempre me dijo que ser maestro era buena profesión y más barata” E2

“yo estaba estudiando biología, pero me tuve que salir y pues para no quedarme sin estudiar entré aquí, me gustan los niños y siempre he cuidado a mis sobrinos”. E2

Las alumnas que recién ingresan pueden presentar dos escenarios familiares, el completo apoyo por la elección de la carrera o la crítica, devaluación y, en el extremo, el abandono económico y moral de la familia.

“Mi familia siempre me ha apoyado en lo que yo decido, mi mamá está contenta con esta carrera, mi papá dice que mejor me quede a vender, pero que si es mi decisión pues ni modo” E2

“mi familia no quiere que estudie esto, dicen que es una carrera que no me va a dar para comer, que estudie algo como ingeniería o leyes” E2

“En mi familia todas mis tías son maestras, una de ellas es egresada de aquí, cuando me dijo lo que era la escuela me gustó, no me gusta donde trabaja, los niños son muchos y el lugar es peligroso, pero yo quiero poner mi kínder” E2

Considero que la teoría del conflicto (Musitu, 2001) puede definir la relación que estas familias tienen, los roles que cada miembro juega se siguen perpetrando a través de la asignación de tareas y del estímulo que reciben una gran cantidad de alumnas para estudiar una licenciatura en educación.

“mi familia siempre me ha dicho que estudie para educadora, en las fiestas familiares o reuniones me dejan que yo cuide a los niños” E2

“mi familia dice que seré buena maestra porque le tengo paciencia a mis sobrinos cuando los cuido” E2

“creo que esta es una buena carrera porque puede ayudarme a ser mejor mamá, eso me dijeron en mi casa.” E2

Al realizar el ejercicio, las alumnas se refieren a sus familias como su principal motor y donde pueden estar seguras y desarrollarse como profesionales, consideran que sin su apoyo no hubieran elegido la carrera y no habrían logrado

entrar a la ENMJN. ¿Estas familias que apoyan a las alumnas son las mismas que a la vez devalúan la profesión?

En entrevistas hechas a las docentes en formación de 2º semestre los comentarios giran en torno a cómo su familia hubiera querido que ellas estudiaran alguna otra cosa, y justifican diciendo: “bueno pero dicen que si yo estoy contenta con eso es suficiente” ¿estos comentarios serán otro factor que apunte la desmotivación? ¿el peso que las alumnas dan a la valoración que hace la familia sobre su elección cambia conforme avanzan los semestres y ellas se van desgastando? Es decir, al paso del tiempo el comportamiento y comentarios que las alumnas hacen en casa sobre los conflictos que existen en la escuela hacen que la familia refuerce la desmotivación en función de haber pensado, desde el inicio de la carrera que era mejor que estudiara otra cosa y ¿el bombardeo en casa se vuelve agobiante?

Otro aspecto que refuerza el significado social de la carrera es la falta de información realista en el sentido académico que reciben las estudiantes al iniciar la licenciatura, lo que les brinda la escuela como curso de inducción sólo les aporta una idea vaga de lo que pueden esperar al estudiar la licenciatura, por otro lado las alumnas de semestres avanzados, sienten que el uniforme hace que socialmente la identidad docente que se les otorga sea en función de reproducir roles o de infantilizar la profesión, sin embargo no es la que ellas están esperando o lo que el programa pretende.

“sólo nos dijeron algunas cosas sobre lo que veríamos como el desarrollo del lenguaje, planeación, nos hablaron del uniforme” E2

“no entiendo por qué nos obligan a usar esta bata, es horrible, a mi me da pena usarla” E5

“La gente sabe que soy educadora porque uso esta bata y sólo me identifica con “cositas” (personaje de programa infantil que hace manualidades y usa una bata similar) y piensa que voy a hacer manualidades” E5

La decisión de ser educadoras está determinada, en la mayoría de las alumnas entrevistadas, por los roles asignados culturalmente, las familias las incentivan en función de sus características maternas, lindas, simples; en la recreación de la identidad profesional hay una circulación de significados elaborados y reelaborados en otros espacios de interacción social que repercuten, necesariamente, en la propia definición de la práctica profesional (Palencia, 2009).

Estas concepciones se alejan del rol del educador o educadora que transmite patrones culturales y sociales que determinan el estilo de vida, la vida en comunidad; Ponce (1980), Quiceno (1995), de Zubiría (1999) citados por Zapata (2010) al hacer una revisión histórica en países latinoamericanos encuentra que el rol ha estado asociado a la formación humanista integral enmarcada en la premisa de la educación como parte de la vida pública, en la transmisión de conocimientos preestablecidos por los intereses de quienes ostentan el poder, el impulso del progreso de la ciencia, lo técnico y lo tecnológico, la reconstrucción social y el desarrollo del conocimiento, la preparación para la vida laboral, la comunicación de la información y la producción de conocimiento.

e) Cuestionario a alumnas: Las prácticas de observación participante y mi familia (Anexo 7).

Este instrumento se aplicó a 70 alumnas de 2º semestre como cierre de las emociones y percepción que tienen regresando del periodo de prácticas, las respuestas me sorprendieron porque están lejos de sentirse desmotivadas o de tener comentarios de sus familias que las devalúen o que les hagan dudar de su decisión; las familias, según los comentarios reflejados, les dicen que “le echen ganas”, “que aunque van a ganar poco es bonito trabajar con niños”, las alumnas siguen manifestando que su familia es el principal motivador para continuar con su “sueño de ser educadora”.

De 70 alumnas en sólo tres casos la familia no brinda apoyo, ni emocional ni económico o no se interesa por saber cómo avanza su formación.

En este cuestionario saltan los comentarios relacionados con el clima en el aula, las docentes en formación hacen referencia a las actitudes de las compañeras de grupo, considero que les afecta de manera significativa porque es una plática recurrente con sus familias, comentan que sus padres les dicen que “mejor se aleje de personas como esas, “en todas partes encontraras gente así, aprende a tratarlas”, “qué pena que vayan a ser maestras con esas actitudes”.

En clase las alumnas se subdividen en pequeños grupos que se conforman por coincidir los intereses, crean alianzas que las ayuda a sobrellevar la carga académica y emocional de la licenciatura, estos subgrupos en ocasiones van convirtiendo el clima del aula en tóxico (Torrego, 1993), ya que entre ellas se violentan con burlas, falta de atención cuando alguna participa, descalificación y robo de pertenencias, ¿qué impacto tiene el clima del aula en el logro del perfil de egreso? ¿el conflicto en las aulas es resuelto por los docentes de la licenciatura o sólo se deja pasar? ¿las alumnas reproducen esas conductas de violencia en la práctica de intervención?

En mi experiencia el conflicto que se gesta en los grupos es reconocido por los docentes formadores pero, en general, no hay acompañamiento para buscar soluciones, esto lleva a los grupos al límite de quiebre en la comunicación y el trabajo conjunto, llevándolas a no cumplir con las competencias terminales que exigen en la alumna, el desarrollo de habilidades sociales para la inclusión en los jardines de niños en equipos colaborativos.

Al evadir el conflicto los docentes formadores de la licenciatura reproducimos los roles autoritarios y tradicionales que orillan a las alumnas a actuar de la misma manera en las jornadas de intervención, es decir las posturas no son congruentes

con el discurso integrador, reflexivo y colaborativo con la vida en las aulas de ENMJN.

En palabras de Skliar (2001) el travestismo discursivo que se emplea en las relaciones del aula utiliza un lenguaje a favor de una estructura hegemónica de poder, cuando nos referimos a inclusión, exclusión, otredad y alteridad usamos palabras que emergen de un discurso filosófico pero que son acomodadas en un discurso oficial para encubrir algo que no es real en la relación docente-alumno.

f) Cuestionario a docentes: Dificultades docentes (Anexo 8).

Los docentes formadores que estuvieron dispuestos a contestar el cuestionario fueron muchos, sin embargo no los devolvieron, en varias ocasiones se les solicitó pero la muestra recuperada (5 cuestionarios) no aportó datos significativos.

Para tener un panorama sobre las dificultades que enfrentamos los docentes en la ENMJN recuperé documentos contruidos por el colegiado en diferentes momentos del ciclo escolar, en ellos se plasman las necesidades y las acciones que se proponen, específicamente en el trayecto de prácticas profesionales; también queda expuesta la postura de la dirección para lograr una cultura institucional que responda a las necesidades del programa 2012.

En el informe del ciclo escolar 2015-2016 los propósitos planteados fueron los siguientes:

Fortalecer la vinculación entre los cursos que conforman el trayecto de prácticas profesionales a partir de los criterios de secuencialidad, profundidad y congruencia así como clarificar la articulación con los cursos de otros trayectos.

Propiciar el fortalecimiento de competencias de los docentes que coordinan los cursos que integran el trayecto a partir de las necesidades detectadas a fin de propiciar un desempeño óptimo. DCTP⁴

⁴ Documento colegiado trayecto de prácticas profesionales.

Los docentes formadores que conformamos el trayecto de prácticas profesionales al finalizar las acciones planeadas para las juntas semanales concluimos que:

- *Es necesario ajustar los productos que se requieren en los cursos y las fechas de la jornada de prácticas, así mismo generalizar la forma en que se recuperó la evaluación de la práctica como se realizó en algunos grupos de 7º semestre, ésta consistió en que todos los maestros del grupo nos reunimos para hacer la evaluación con las alumnas y realizar la retroalimentación, consideramos que fue de mucha utilidad la estrategia implementada de asignar a un maestro responsable del jardín y éste informaba sobre las observaciones que había realizado en presencia de todos los maestros del grupo y las alumnas. DCTP 2015*
- *Esta acción puede contribuir a la vinculación de todos los trayectos.*

Se reconoce una debilidad en la forma en que los docentes formadores acompañamos, evaluamos y abordamos los contenidos, esto genera en las docentes en formación confusión y en ocasiones agotamiento. El trabajo colaborativo para abordar el análisis de la práctica, en el trayecto de prácticas profesionales, es considerado como la única forma de lograr la reflexión, sin embargo, las dinámicas entre los docentes formadores no permiten que se realice, se hacen esfuerzos y se reconocen las ventajas pero no es una constante en la organización escolar.

La implementación de estrategias que se van institucionalizando crea mejores condiciones para que los docentes y estudiantes participen y sean corresponsables del proceso educativo con el fin de potenciar una serie de competencias genéricas y profesionales en el estudiante, para ellos se requiere de una permanente capacitación, actualización y habilitación de los formadores de docentes.

La gestión escolar ha tenido que mediar entre las exigencias del currículo con las necesidades propias de la planta docente y el estudiantado, con el fin de elevar la calidad educativa en la ENMJN, por ello es fundamental que la cultura institucional modifique prácticas con el objetivo de que las funciones de cada participante sean claras desde sus reglas de operación. DDE⁵ 2014

⁵ Documento de la dirección escolar.

Claramente en la postura de la Dirección está la necesidad de cambiar las formas en que los docentes impartimos los cursos, acompañamos y evaluamos; la situación es compleja ya que existe la idea de que es en el trayecto de prácticas profesionales donde se debe de lograr ese cambio, donde se debe dar línea a los demás trayectos y donde recae toda la responsabilidad del acompañamiento a las docentes en formación. Este pensamiento arraigado se ha convertido en un agravante que lejos de fomentar la reflexión en las alumnas sólo apuntala la idea de sobrevivir a la licenciatura al cubrir las tareas, que como se ve anteriormente, son inocuas para la conformación de la profesión pero indispensables para pasar el semestre.

- *Consideramos necesario conocer los reportes de práctica de los maestros que acuden a los jardines de niños, por lo que solicitamos que nos entreguen una copia a los docentes de práctica profesional. DCTP*
- *También se abordó la necesidad de definir el papel del asesor, tutor y maestro de curso del semestre en los jardines de niños debido que se han traslapado sus funciones y esto ha ocasionado problemas. DCTP*

El acompañamiento en la función de tutor es indispensable para la conformación de la profesión docente, las actitudes de rechazo a esta función genera discusiones que no tienen sentido, el programa determina que el docente formador debe de convertirse en un tutor en el acompañamiento ya que cuestionando llevará a la reflexión sobre su propia práctica a la docente en formación, lo que garantizará que se mejore.

Por otro lado al pertenecer a la planta docente de una escuela formadora de docentes, la función de acompañamiento está determinada por el mismo programa, no obstante los docentes formadores, siguen sin encontrarle sentido y esto repercute en la visión que las alumnas tienen con respecto al compromiso y congruencia entre las propuestas del programa y el actuar de los maestros.

La dirección de la escuela pugna por lograr la participación de todos para conformar una perspectiva de comunidades de aprendizaje que apuntalen el Proyecto Institucional y aunque afirma que se crean mejores condiciones para lograr trabajos colaborativos, la realidad es que los docentes formadores tienen una participación escasa o poco comprometida en las reuniones de Trayecto o de Semestre, estos espacios aunque están dados desde la carga horaria son utilizados para otras funciones, como la evaluación de los grupos, o bien, para funciones de gestión que aportan puntaje para lograr una mejor condición académica.

El impacto que tiene la falta de compromiso, asistencia y participación se ve reflejado en el abordaje de los contenidos, evaluación y estrategias empleadas en los grupos y finalmente en la sensación de desmotivación de las alumnas, especialmente las que cursan los semestres avanzados.

Percepción de las alumnas sobre el clima institucional (Anexo 9)

Este instrumento se aplicó a 71 alumnas de 2º y 70 alumnas 5º semestre.

Las docentes en formación de 5º semestre consideran que la principal incongruencia que encuentran en la ENMJN, es la cantidad de tareas que los docentes formadores dejamos y que no tienen relación alguna con los contenidos de los cursos, además de sentirse agobiadas y abandonadas en las prácticas porque no hay acompañamiento ni retroalimentación durante su intervención.

“El choque de ideas que cada docente tiene en cuanto al plan de estudios y la manera conductista en la que es llevado cuando se supone que se plantea un modelo constructivista” E5

“El principal conflicto que encuentro en la nacional se relaciona a los contenidos, la ambición del currículo no permite que los temas se aborden con mayor profundidad. La solución planteada es una jornada escolar extensa con clases sobresaturadas y la revisión de los temas de manera superficial.” E5

Tienen claro que la organización de la escuela es caótica, que sólo se resuelve con que los grupos estén atendidos pero no se respeta el perfil del docente formador en el momento de asignarle el curso, esto para las alumnas representa una desventaja ya que la falta de conocimiento de los contenidos y enfoque del curso ocasiona vacíos en su formación.

“Que los docentes sean capaces de reconocer sus áreas de oportunidad, trabajar en ellas y que los seminarios se den entre varios profesores a la vez sería lo que nos dé consistencia” E5

Asimismo, se realizó un tratamiento estadístico de la información obtenida de los siguientes aspectos:

- Análisis de estadísticas para tener una base de datos sobre la percepción que las alumnas tienen del clima institucional, para ello se elaboraron preguntas para llegar a la comprensión e interpretación de los temas recurrentes que se convierten en obstáculos para el logro de las competencias terminales (Anexo 9).
- Estadística sobre el acompañamiento en las prácticas de intervención para las docentes en formación de 2º y 5º con el propósito de encontrar las causas de desmotivación que llevan a la deserción de la carrera (Anexo 10).

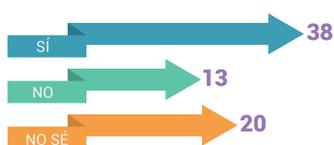
Dentro de la malla curricular el Trayecto Práctica Profesional es el que, por su naturaleza, permite mostrar de manera más concreta la objetivación de las competencias en contexto real, de manera que su relevancia para la verificación del logro de los niveles de desempeño establecidos para cada competencia profesional es indiscutible. Por tal razón, en la evaluación de los espacios curriculares destinados a las prácticas se deben expresar de manera predominante la integración de los diversos elementos de la competencia (SEP, 2012).

Las orientaciones para la evaluación de los estudiantes planteadas en cada curso del programa LEP2012, determina claramente la manera en cómo se debe centrar la evaluación en las evidencias de aprendizaje, lo que permitiría observar el desempeño significativo del estudiante ante una situación o problema específico del contexto profesional que se le presente; facilita al docente formador y a la docente en formación valorar si las estrategias de aprendizaje y enseñanza utilizadas en el proceso formativo han sido pertinentes y relevantes, así como contribuye a valorar otros elementos que intervienen en el desarrollo de los planes y programas de estudio (SEP, 2012).

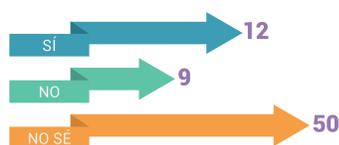
Sin embargo, los docentes formadores, en su mayoría, seguimos reproduciendo métodos tradicionales de evaluación, a través de exposiciones o productos lo que se contrapone con el enfoque del programa y genera confusión y desmotivación en las alumnas al no encontrar en la licenciatura los elementos necesarios para la construcción del significado de profesión docente.

Percepción del clima institucional 2º semestre:

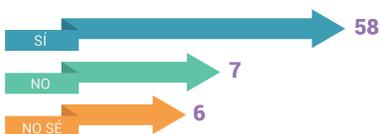
¿Las posturas teóricas del docente, apuntalan la conformación de la profesión docente?



¿El enfoque del programa sobre acompañamiento es el que opera el docente?



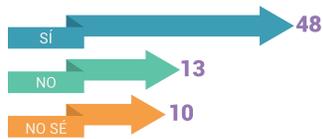
¿La relación entre el docente y las estudiantes apuntalan la formación?



¿La falta de acompañamiento afecta la construcción del significado?

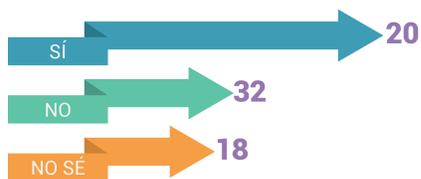


¿La sobrecarga va en menoscabo de la calidad del acompañamiento?

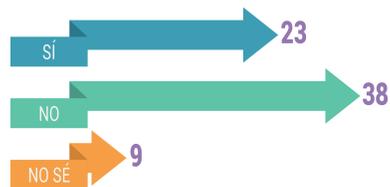


Percepción del clima institucional 5°:

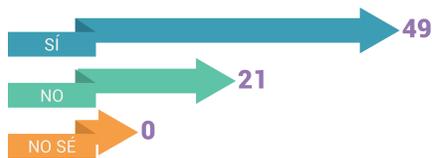
¿Las posturas teóricas del docente, apuntalan la conformación de la profesión docente?



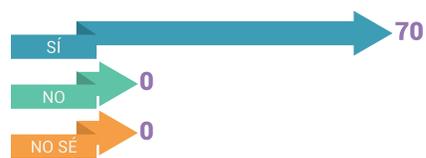
¿El enfoque del programa sobre acompañamiento es el que opera el docente?



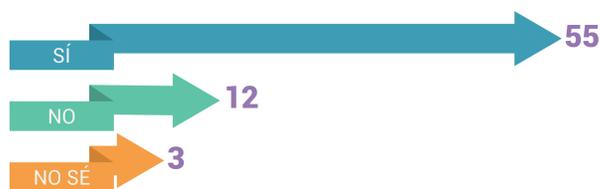
¿La relación entre el docente y las estudiantes apuntalan la formación?



¿La falta de acompañamiento afecta la construcción del significado?



¿La sobrecarga va en menoscabo de la calidad del acompañamiento?

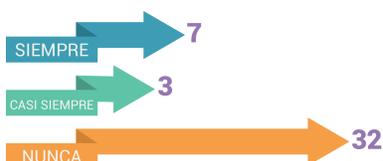


Acompañamiento en las prácticas de intervención y observación (Anexo 10)

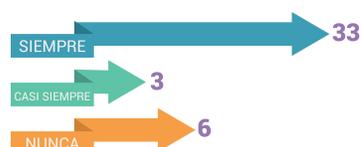
Este instrumento se aplicó a 42 alumnas de 2º y a 35 de 5º semestre.

Alumnas de 2º semestre:

¿El docente te acompaña durante tu observación?

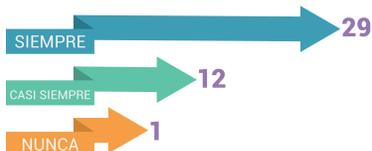


¿El docente realiza retroalimentación al finalizar tu observación?

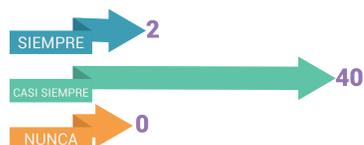


Como anteriormente se afirma, el acompañamiento no sólo es una tarea asignada desde el programa para la formación de las alumnas, es indispensable para la conformación de la profesión docente; las docentes en formación de segundo semestre reconocen la necesidad y advierten que es en el intercambio con la experiencia del docente formador que acompaña que pueden focalizar la mirada de observadoras en un contexto escolar.

¿La actitud del docente durante el acompañamiento te hace sentir segura?



¿El acompañamiento que hace el docente es acorde al programa 2012?

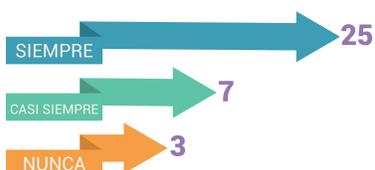


Las docentes en formación están conscientes de la necesidad de ser acompañadas en su formación, sin embargo no conocen la postura que el programa plantea para el docente formador que las acompaña, en general la necesidad que tienen surge de la inseguridad de entrar a un contexto que sólo conocen por la experiencia de ser alumnas, por lo tanto necesitan al docente

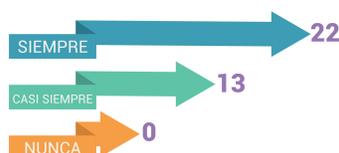
formador para aprender las formas de relacionarse y de investigar en estos ámbitos educativos.

Alumnas de 5º semestre:

¿El docente te acompaña durante tu observación?

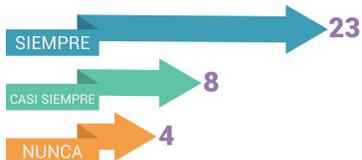


¿El docente realiza retroalimentación al finalizar tu observación?

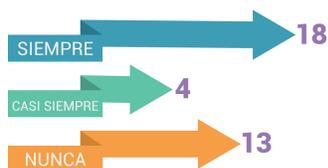


La organización de la escuela para los semestres avanzados, permite que el acompañamiento sea más cercano y continuo, además de brindar momentos de reflexión e intercambio de ideas después de la jornada lo que se convierte en un potenciador de las competencias.

¿La actitud del docente durante el acompañamiento te hace sentir segura?



¿El acompañamiento que hace el docente es acorde al programa 2012?



Sin embargo, no en todos los Jardines de Niños (JN) se realiza respetando la postura que el programa plantea, sigue prevaleciendo la actitud dominante y escurridiza de los docentes formadores al sólo asistir al acompañamiento en lapsos cortos o sin ofrecer intercambio de ideas a las alumnas, los docentes formadores que generalmente acompañan con una postura de tutor y cuestionadora son los que pertenecen al trayecto de prácticas profesionales o los que realmente están comprometidos con su función en la escuela normal.

En síntesis, de acuerdo con la información obtenida mediante los instrumentos de investigación en las categorías analizadas se encontró que el significado de profesión docente con el que las alumnas llegan a la escuela recrea la postura tradicional de la madre-jardinera-educadora que implica una actitud asistencial en la educación, esto las confronta con la realidad de una licenciatura en donde deben desarrollar un pensamiento analítico-crítico-reflexivo mediante acciones de leer, reflexionar, analizar y realizar actividades académicas con las que a través de lo discursivo, actitudinal y procedimental demuestren que van adquiriendo las competencias terminales. Es decir, el significado de las docentes en formación es simplista con un rol tradicionalmente femenino que no responde a las expectativas que se tiene de una profesionista del siglo XXI, el enfrentamiento a la realidad académica y escolar obliga necesariamente a que ese significado se derrumbe.

Enfrentarse a esta realidad con un significado simplista puede generar en ellas desmotivación no sólo por la dificultad que presentan los contenidos y la comprensión de estos, sino por las formas tradicionales y arbitrarias con que los docentes formadores trabajamos en el aula además de la carga horaria, la cantidad de tareas duplicadas, la percepción de ruptura en el dialogo colaborativo entre los docentes formadores y la realidad de los grupos en los que van a realizar su práctica de intervención, así como las exigencias de un rol activo como estudiante y el reconocimiento de que detrás del trabajo con los niños se requiere de saberes que den sustento a la práctica y el desarrollo de las competencias docentes que habrá de implicar su quehacer docente; es decir no basta con el gusto por los niños sino que demanda una formación sólida.

Las docentes en formación defienden su postura receptora atacando a los docentes formadores que les exigen que se comprometan, la escuela como sistema opresor responde al manipuleo y presión cambiando al docente formador a otro grado y curso, el feedback negativo que las docentes en formación obtienen del sistema es el empoderamiento, es decir, la estrategia de victimización funciona

para lograr que sólo se pidan productos y no docencia reflexiva alejándolas del perfil de egreso (Musitu, 2001).

La posibilidad de desertar se consolida por lo anteriormente expuesto más la relación tensa que viven, un alto porcentaje de las alumnas vive situaciones familiares que tiene conflictos económicos y de salud además de varios casos de embarazo que complica su permanencia en un sistema escolarizado, rígido y lejano a su idea original de la educación preescolar, es decir, la motivación estaba dada desde las expectativas que tenían hacia la carrera y el apoyo familiar con el que inicialmente llegan a la escuela, el entusiasmo por realizar acciones relacionadas con su formación como deseo por aprender, interés por conocer formas de planeación, diseño, evaluación y gestión de actividades escolares hasta comprar la bata para las prácticas, curiosidad por acercarse a los niños, sentimientos de alegría por poder trabajar en las escuelas y establecer relaciones afectivas con los niños

Construir el significado de profesión docente, les implica ser hábiles en cumplir con las expectativas del docente formador de la licenciatura, es decir, darle lo que pide aunque esto implique sólo entregar productos no necesariamente que surjan de la reflexión de su actuar y la necesidad de reproducir conductas que garanticen que la relación con la docente titular del JN donde desarrollan su práctica se mantenga con cierto grado de cordialidad para que les sea permitido implementar propuestas de intervención. La “acción reflexiva” parece no existir dentro del aula, solamente la “acción rutinaria” determinadas por la tradición, la verdad de autoridad o definiciones oficiales (Dewey 1989) las docentes en formación determinan que la construcción del significado de profesión docente la lograrán sólo en la práctica real y no durante su formación académica en la ENMJN.

Las alumnas están consientes que la carga administrativa que les impone la estructura institucional, la devaluación social y la situación de las familias se convierte en un poderoso condicionante de la forma como trabajan las docentes

titulares de los JN, saben que a esto se enfrentarán y procuran mantener la motivación en función de su curiosidad y la posibilidad de actuar diferente cuando se titulen y sean responsables únicas de su grupo al incorporarse al servicio profesional.

Puedo señalar que la vida en el aula para las alumnas de la licenciatura está llena de conflictos que en pocas ocasiones acaban en violencia directa (Galtung, 1998), sin embargo el común denominador es la pugna por el poder y el liderazgo académico, las estudiantes vienen de contextos escolares tradicionales, con miradas estructuradas en función de productos que aseguran su calificación, por lo tanto, esperan que los contenidos de los cursos sean tratados de la misma forma a la que están habituadas y cuando se dan cuenta que esto no sucederá, se enfrentan a dos situaciones: por un lado, el desencanto de lo que su significado representaba sobre la profesión docente de nivel preescolar lo que genera enojo y frustración, reconocen la falta de congruencia entre lo que se dice en clase y lo que no hacen los docentes formadores; por otro, la presión que significa ser reflexivo y demostrar en la práctica y en el aula las competencias genéricas y profesionales que exige el perfil de egreso, las alumnas se muestran frustradas y continuamente se quejan por la cantidad de tareas, además hacen comentarios sobre la falta de preparación y actualización de los docentes formadores y las docentes titulares de los JN.

En los sistemas generales, el cambio se da por la necesidad del sistema a adaptarse a su ambiente exterior (Musitu, 2001), las alumnas como sistema grupal se compactan y establecen alianzas que las ayudan a adaptarse a las exigencias del sistema escolar, los cambios que se van produciendo durante el transcurso de los semestres, en ocasiones, nada mas se dan en función de mantenerse cómodamente centradas en el promedio en función de los productos que entregan.

Al analizar la información puedo observar que al finalizar el semestre anterior existía conflicto entre las prácticas de los docentes formadores de la licenciatura, el enfoque del programa, las prácticas educativas de los Jardines de Niños y la forma en que las docentes en formación de 5° construyen el significado de profesión docente, además de la violencia que se genera en los grupos de estudiantes; todo esto confluye y se mezcla con las emociones que las docentes en formación tienen al regreso de las prácticas de intervención, los referentes teóricos con los que contaban no alcanzaban para explicarse la realidad de las aulas que visitaron y el currículum oculto de la escuela las agobió, por lo tanto la desmotivación se debió a la presión que reciben de los docentes formadores para entregar productos.

Considero que los docentes formadores jugaron un papel central en la no resolución del conflicto y en la generación de un alto nivel de estrés, las posturas encontradas en la interpretación del programa, la falta de información y los roles tradicionales con los que se impartieron las clases impidieron la articulación de la malla curricular en trabajos integrados que permitirían a las docentes en formación ser constructoras de su propio conocimiento y dejar de lado el papel reproductor que les impidió responder a las necesidades del contexto de los jardines de niños con la teoría analizada.

En el transcurso del semestre, las alumnas de 2° semestre hicieron dos visitas a contextos escolares, al regreso de cada una de estas visitas los comentarios sobre su experiencia siguen mostrando motivación y curiosidad por conocer lo que sucede en las aulas, especialmente lo que hacen los niños, lo que les sucede emocionalmente y cómo las docentes titulares de los JN pueden o no ayudarlas a resolver esas situaciones.

En este corte no se observó la desmotivación como factor que incide en la construcción del significado de profesión docente, pero tres variables influyen en este resultado:

1.- Las entrevistas fueron hechas a docentes en formación de 2o semestre, que, como ya se había descrito en un inicio, piensan que los niños son encantadores y sigue prevaleciendo la idea de que lograrán rescatarlos y cambiar su vida futura, por otro lado los padres de familia siguen apoyando las decisiones de sus hijas, son mínimos los casos en que las familias las acosan o en que las alumnas se sienten desmotivadas por la presión de sus padres.

2.- Las entrevistas se realizaron al inicio y cierre del 2º semestre, cuando todavía las alumnas de ese grado no se han enfrentado a la realidad de la intervención directa con los niños en el aula, en esta variante sería necesario llevar el seguimiento en el tercer semestre que es en donde realizarán la primera intervención, lo importante de rescatar al regreso de esas prácticas sería la visión que se va transformando; ¿es la intervención con los grupos lo que las desmotiva? ¿de qué manera lo van integrando al significado de profesión docente?

3.- En el primer análisis se realizaron entrevistas a docentes en formación que terminaban el 5º semestre, existen dos condiciones que no se tomaron en cuenta, la primera es que estas alumnas están iniciando el plan de estudios 2012, el cual presenta enormes lagunas tanto en el currículo como en la aplicación por parte de los docentes formadores, por otro lado ya no tuve contacto con ellas de manera directa lo que imposibilitó la aplicación de cuestionarios para hacer el seguimiento de sus emociones y su motivación por continuar con su proceso formativo.

La causa principal para no lograr el seguimiento con las ahora alumnas de 6º semestre, fue la carga horaria con la que cuento, la organización de la escuela durante este semestre requirió que los docentes formadores asumieramos más tareas sin importar si contabamos con horas dentro de la institución. Este ciclo escolar se da por terminada la aplicación del Plan99 de la Licenciatura, por lo tanto fue necesario realizar acciones para la transición al Plan2012, se requirió de la participación de todos los docentes formadores para acompañar como asesores

y después lectores a las alumnas que están por titularse, lo que significó que además de atender 2 grupos con 40 alumnas cada uno, 10 tutoradas y la comisión que me asignaron en el área de titulación tuviera que ser asesora de 7 alumnas en proceso de titulación del Plan99.

La organización y requerimientos de la escuela determinados desde la Administración Federal complican los proyectos que los docentes formadores tenemos dentro de la ENMJN, la actividad del profesor se ha fragmentado, con tal diversificación de funciones que muchos docentes formadores hacen mal su trabajo, no porque no sepan hacerlo mejor, sino porque no pueden cumplir simultáneamente las diversas tareas a las que se suponen deben atender (Esteve 1997), en una plática informal una docente formadora comentó que le parece que las políticas van encaminadas a debilitar a las escuelas normales, las incongruencias, exigencias y empoderamiento de alumnas y padres de familia dejan al docente en la indefensión y con una carga de trabajo tal que no alcanza a concretar tareas como la investigación ya que se quedan en segundo plano porque la prioridad es atender a las alumnas y la urgencia de implementar el nuevo programa de la licenciatura.

CONCLUSIONES

El análisis de esta problemática surgió a partir de la experiencia personal como docente formadora de la ENMJN con las alumnas que cursaron la primera generación del programa LEP 2012, el cual incorpora el enfoque por competencias para la formación de docentes. Las condiciones en las que las estudiantes se encontraban en 5º semestre comparadas con las estudiantes que en aquel entonces cursaban el 2º semestre era significativamente más complejas, los maestros al no tener formación acerca del enfoque del nuevo programa, dábamos tumbos tratando de resolver lo urgente y perdíamos de vista no solo el enfoque por competencias sino también el enfoque reflexivo y de tutoría que plantea dicho programa de manera explícita.

Con el paso de los semestres esta generación se tituló con más carencias que las generaciones que egresaron con otros programas, la sensación de vacío que algunas alumnas tenían, los documentos recepcionales que no cumplieron con las competencias planteadas en el perfil de egreso, el descontento de algunos maestros porque algunos compañeros seguían trabajando en el enfoque del programa 99, ha significado un reto que se intenta subsanar en cada ciclo escolar con el trabajo colaborativo que se realiza en las juntas de curso, trayecto formativo y últimamente de semestre.

Sin embargo, hay una situación que persiste en los grupos de 2º semestre, el significado que las estudiantes le dan a la profesión docente se vuelve contra ellas cuando regresan de las prácticas de observación e intervención, consideran que las educadoras no responden al modelo que ellas tienen interiorizado, son frías, no abrazan a los niños, no les hacen caso, nada más se la pasan preocupadas por los programas que deben realizar pero no se dedican a comprender al niño. Es decir, al parecer la situación que sucede con los docentes formadores de la licenciatura se replica, en tanto las docentes en formación (estudiantes de la ENMJN) están más preocupadas por lo urgente — sus planeaciones — que por

comprender y resignificar lo que implica ser docente, otorgando escasa relevancia a los que debe constituir la razón de su quehacer, los alumnos.

Las docentes en formación reconocen que las docentes titulares del JN en servicio no se comunican, se bloquean entre ellas el trabajo, no comparten y en general expresan una visión de ambientes conflictivos y difíciles de lidiar, lo cual las desmotiva y les genera duda en función de su propia capacidad de resolver conflictos a través de su intervención, afirman que los contenidos teóricos no les dan las herramientas para poder resolverlos, que la realidad de la escuela está alejada de lo que aprenden en la ENMJN. En este sentido, podemos pensar que la cultura escolar juega un papel muy importante en el tipo de significado de profesión docente que construyen.

Los significados de profesión docente contruidos por las docentes en formación de 2º y 5º semestre, las emociones implicadas en dicha construcción y la forma en cómo se petrifican los grupos escolares para resistir los embates de la intervención tradicional de los docentes formadores de la ENMJN, me llevaron a reconocer las variables que intervienen en la construcción del significado de profesión docente; la cultura institucional opresora y fiel reproductora del sistema, los rituales instituidos para mantener el estatus del docente pero sin compromiso por reflexionar sobre su propia práctica, la pugna del poder entre las estudiantes por mantener el promedio y la falta de motivación de los docentes formadores provocada por un sin fin de factores internos.

El análisis de esta problemática deja claro que aunque el programa LEP 2012 tiene incongruencias y vacíos, no es el principal factor de la desmotivación y deserción de las estudiantes. Los contenidos del segundo semestre van encaminados a observar el contexto como el determinante de las formas de actuar de la escuela, a la gestión en función de administrar los recursos, de reproducir la cultura institucional y de Estado (Greco, 2007) y a reconocer las formas de relación de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa; a pesar de

llevar guías de observación para enfocar la mirada, las alumnas se centran en las formas de actuar de las docentes titulares de JN, en los conflictos en el aula, en la angustia que les genera las situaciones de violencia que enfrentan las educadoras y que las rebasan, lo que nos lleva a concluir que la construcción del significado de profesión docente se construye prioritariamente a partir de las vivencias, experiencias y prácticas que se dan en el ámbito escolar, ya sea de formación (ENMJN) o de intervención (JN), mientras que el abordaje teórico y reflexivo de la realidad educativa se torna lejano, impidiendo su aplicación en el desempeño de las prácticas profesionales; lo cual nos lleva a plantear que no se están desarrollando las competencias docentes que deberían permitirle movilizar los saberes y desempeñarse eficientemente en esa función y resolver problemas del contexto educativo.

Se puede interpretar que las docentes en formación llegan con un significado de profesión docente sustentado en su propia subjetividad desde los contextos en que han estado insertas y el enfrentamiento a varias culturas que mueven sus significados, entre éstas: 1) la cultura institucional de la ENMJN, que representa lo que el Estado determina que debe ser la educación normal; 2) la cultura institucional de los Jardines de Niños (JN) siendo docente en formación, es decir, esta cultura que forma en las estudiantes ciertos significados desde las exigencias del contexto escolar y las prácticas que en él realizan; y 3) las concepciones familiares de las estudiantes que sigue sostenida en función de roles y de reproducción de tradiciones familiares en torno a la docencia. Por lo tanto las estudiantes van actuando e interactuando con cada una y respondiendo a lo que se espera de ellas pero sólo en la práctica, la construcción formal del significado de profesión docente planteada en el programa de estudios y analizada desde el enfoque del trayecto de prácticas profesionales, va quedando atrás, ya que las alumnas construyen significados más desde la experiencia.

La experiencia que viven, reflexionan e interiorizan dentro de los JN enfrenta contradicciones con el enfoque reflexivo del trayecto de prácticas profesionales y

por lo tanto con la estructura social que contiene a cada una de estas culturas, las docentes titulares de los JN están lejos de actuar de manera reflexiva, sin embargo, esa es la práctica real de la docencia en preescolar, aunque en el discurso los docentes formadores de la licenciatura pretendan lograr que las estudiantes incorporen nuevas estrategias de trabajo que cumplan con el enfoque del programa, es en las jornadas de prácticas donde las docentes en formación no encuentran coherencia y comienzan a resolver en la inmediatez y reproducen formas de trabajo para sobrevivir a las jornadas de prácticas, restando días sin sumar experiencia y aprendizaje; es decir, no asimilan su experiencia por falta de una práctica reflexiva que les genere conciencia sobre su misma práctica.

El conjunto de situaciones conflictivas genera en las alumnas desmotivación y estrés, lo que las lleva a la deserción o, en el mejor de los casos, a pensar que cuando terminen la licenciatura podrán construir su propio significado de profesión docente en la práctica, lo que las aleja del perfil de egreso establecido en el programa LEP 2012, ya que no logran construir dicho significado, o bien, el que construyen no corresponde al enfoque de docencia reflexiva que plantea el programa de estudios. Del mismo modo los docentes formadores se enfrentan a políticas administrativas y educativas que generan agotamiento y frustración, lo que convierte a la Institución en el principal enemigo del docente y lo obliga a diversificar tareas, consecuentemente la atención a las necesidades de los grupos se ve mermada y abona a la sensación de abandono e incompreensión de las alumnas.

En síntesis, el significado de profesión docente que construyen las docentes en formación asume un carácter asistencial, es decir, no logran transformar el significado inicial en función del proceso formativo; el significado inicial adjudicado desde la familia y el contexto social permanece pese al proceso formativo; asimismo, las estudiantes mencionan que es en el ámbito laboral en dónde podrán modificar tal significado. Los resultados muestran que las interpretaciones del programa, las posturas intransigentes y la carencia de acompañamiento por parte

de los docentes formadores no favorece la reflexión sobre su propia práctica, lo cual las lleva a la construcción de un significado de profesión docente incongruente con el que propone el Programa LEP2012.

Los resultados arrojados por esta investigación enfatizan el hecho de que es indispensable lograr que las docentes en formación de la licenciatura comprendan que la acción de la educadora es un factor clave para que los niños alcancen los estándares, ya que es ella quien gestiona el ambiente de aprendizaje, plantea las situaciones didácticas y busca motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de competencias. Esta situación será factible de lograrse cuando la docente titular de JN también reciba la formación que la sitúe como tutor y, a su vez, le proporcione acompañamiento a la docente en formación para llevarla a la reflexión de la práctica.

La docencia reflexiva sustentada en la operación del programa 2012 con el enfoque que corresponde, en frecuentes ocasiones las docentes titulares de JN lo desconocen o no lo realizan al evaluar y acompañar a las docentes en formación; generalmente afianzan la idea de que la intervención debe desarrollar aprendizajes en los niños y no competencias para la vida.

En el proceso educativo de las docentes en formación es necesario establecer una apertura metodológica, de tal modo que, teniendo como base las competencias que señala el programa, los docentes formadores de la licenciatura seleccionen o diseñen las formas de trabajo más apropiadas según las circunstancias particulares del grupo y contexto para desarrollar capacidades metacognitivas que harán posible el aprendizaje autónomo y autodirigido (Arreola, 2012). Por lo tanto la congruencia en el análisis de los contenidos en la licenciatura, la comprensión del enfoque reflexivo y de tutoría y la vivencia en las prácticas darán mayores posibilidades de construir el significado de profesión docente en función del análisis profundo.

La capacidad crítica de un docente, en cualquier nivel educativo, se refiere a la reflexión que realiza acerca de su práctica, lo cual lo lleva a retomar su propia experiencia y reelaborarla. Es un proceso interno que posibilita un distanciamiento de la práctica para poder visualizarla con mayor claridad (Perrenoud, 2004), llevando al docente a un cambio de actitudes, representaciones, saberes, competencias, esquemas de pensamiento, de proceder, etc. por tal motivo la docente en formación deberá retroalimentarse de la teoría, la cual le aporta elementos para hacer nuevas interpretaciones de su práctica y de su identidad docente.

Por lo tanto, la construcción del significado de profesión docente está determinada más por el contexto cultural y experiencial que rodea el proceso formativo, que por la formación teórica que aporta el plan de estudios, mismo que tiene una contribución mínima, así, la cultura escolar juega un papel muy importante en el tipo de significado de profesión docente que construyen las docentes en formación.

La comunicación eficiente entre los docentes y los alumnos es fundamental para disminuir la brecha entre el conocimiento que sólo se transmite y el aprendizaje efectivo y permitir, de igual forma, evitar la violencia que nace de estas desigualdades, fomentando el sentido de pertenencia entre las comunidades educativas. En definitiva aprender a vivir juntos entendiendo las diferencias, negociando los conflictos, dialogando y llevándolos a través de la comunicación eficiente y asertiva a su resolución.

Touraine (2012) afirma que la comunicación que se establezca en la escuela debe de pretender acercar el mundo académico del maestro al mundo de los alumnos, dónde la prioridad es dar a los alumnos las herramientas necesarias para que logren comunicarse de manera efectiva porque, solamente en el entendimiento del discurso del otro, se encontrará el significado del mensaje y se podrán establecer

mecanismos que permitan la concreción de ideas, proyectos y se respeten las individualidades.

Para las docentes titulares de JN que acompañan la práctica *in situ* (en el Jardín de niños), el compromiso es comprender que su función no se limita a evaluar de manera superficial la intervención de las docentes en formación, sino que es necesario que comprendan que es su acompañamiento el que puede llevarlas a la construcción del significado de profesión docente, es decir, actuar para lograr aprendizajes significativos en los alumnos. Este acompañamiento no puede sustentarse desde los saberes y la formación de las docentes titulares de JN, sino que deben a su vez, estar asistidos por el docente formador de la ENMJN de manera sistemática, sustentada y orientada a la reflexión para constituir la práctica reflexiva como sustento de la profesión docente.

Torrego (1993) habla del clima colaborativo, que surge desde la gestión escolar; en mi realidad la gestión sólo reproduce lo que el exosistema determina desde la cúpula, sin embargo, dentro de la escuela, en los microsistemas que conforman cada uno de los grupos (Bronfenbrenner, 1987 citado por Pérez Fernández 2004), los conflictos se gestan y se desatan sin que haya un proyecto que medie la resolución de estos de manera positiva y congruente con lo que representa formar formadores. Cárdenas González (2000) afirma que cuando el control de la conducta es "externo"; cuando es el maestro quien modera el comportamiento de los alumnos, en consecuencia hay poco o nulo esfuerzo por parte de los alumnos por regular por sí mismos su propio comportamiento, se reducen las posibilidades de que entiendan la justificación racional de la normatividad social.

El enfoque reflexivo del programa LEP 2012 debe fomentar en la docente en formación que su actuar sea congruente con las formas de comunicación colaborativa de los JN, la propuesta para el acompañamiento de las docentes titulares de JN como figura de tutor permite que todos los actores involucrados en la formación de la estudiante y la misma estudiante, desarrollen las habilidades

comunicativas, de reflexión y de sistematización que brinden la oportunidad de formar verdaderas comunidades de aprendizaje.

El compromiso de los docentes formadores está en innovar su pensamiento para actuar en una sociedad que exige formas colaborativas de intervención, resolución de conflictos en función del aprendizajes autogestivos. Para ello es necesario alejarse de las prácticas tradicionales y comprender que ser un tutor en la formación de formadores implica cuestionar nuestras propias formas de concebir la enseñanza, observarnos de cerca y permitir que las estudiantes propongan formas diferentes de abordar los contenidos.

Para las docentes titulares de los JN el reto es más complejo, deben comprender que su acompañamiento es clave para la consolidación de la profesión docente de la estudiante y que, a pesar del sistema autoritario y vertical de preescolar, su función está en el pequeño universo que comparte con la estudiante y que tiene características específicas que deben tomarse en cuenta para el diseño, evaluación, sistematización y logro de las competencias del perfil de egreso de los niños preescolares.

Para la docente en formación romper con los estigmas sociales impuestos a la educación preescolar, comprender cuál es su función dentro de los JN en los diferentes momentos, tener las herramientas conceptuales, actitudinales y procedimentales para actuar dentro del grupo debe significar, no sólo el rescatar a los niños de su terrible realidad en una visión romántica de la educación —como ellas lo expresan en la indagación—, sino ser capaz de proponer proyectos autogestivos y situados que respondan a las necesidades de la sociedad en donde van a desempeñar su profesión docente.

El acompañamiento entonces es la clave para lograr que las competencias profesionales y genéricas se vean reflejadas en el actuar del aula, la complejidad sigue siendo la forma en que los docentes formadores acompañamos a las

alumnas y a las docentes titulares de JN, ya que la falta de compromiso para comprender el enfoque, no asistir a los jardines en los periodos de práctica, no reconocer las propias formas arcaicas de concebir la educación y el actuar en los cursos mantienen a la cultura escolar estancada en la práctica como forma de consolidar el significado de profesión docente que se aleja de la reflexión como instrumento para mejorar la calidad de la intervención.

En síntesis, todo docente o futuro docente, independientemente del nivel educativo en el que se desempeñe —ya sea en el superior como es el caso de los docentes formadores de la ENMJN o de nivel básico como las docentes titulares de JN—, debe comprender que nuestra realidad es dialéctica, por lo tanto se encuentra en constante transformación y que en la vida escolar nos enfrentamos a tensiones y contradicciones que nos exigen transformar nuestras miradas, pensamientos, subjetividades y prácticas, a fin de poder incidir con idoneidad en las condiciones educativas, pero sobre todo en la formación de nuestros estudiantes.

Solo una práctica reflexiva nos permite comprender e interpretar la realidad educativa para que con base en ello, se generen propuestas de innovación o transformación orientadas al cambio educativo y a la mejora de la calidad del servicio. Asimismo, esta práctica reflexiva ofrece la posibilidad de reconocernos y resignificarnos como profesionales de la educación y constituir una identidad y un docente activo que debe formarse, actualizarse y reinventarse para responder a las necesidades de una sociedad cambiante y de los niños del siglo XXI.

En este sentido, en el Anexo 11 se incluyen algunas sugerencias de innovación centradas en el acompañamiento y la función que las docentes formadoras y las docentes titulares de JN deben asumir para contribuir a la formación de los estudiantes de la ENMJN y, con ello, significar la profesión docente desde un enfoque reflexivo.

Referencias:

1. Adam E. (2003) Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela?
2. Aguilar N. (2012) los procesos dialógicos: hacia la transformación educativa de las comunidades. En revista del Centro de estudios de Desarrollo Educativo de la Sección 22 CEDES 22. La práctica pedagógica desde una perspectiva crítica y social.
3. Arnaut Salgado A. (1998) historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. Centro de investigación y docencia económicas.
4. Arreola, R. (2012). El Modelo por competencias y su aplicación en la RIEB. En *Del currículum al aula, orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*. México: Graó.
5. Arreola, R. (2012). Evaluación de competencias. En *Del currículum al aula, orientaciones y sugerencias para aplicar la RIEB*. México: Graó.
6. Arreola, R. (2014). El adolescente de secundaria: significados en torno a las competencias docentes socio-afectivas y su impacto en el aprendizaje y el desarrollo. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en http://www.ciencianueva.unam.mx/bitstream/handle/123456789/135/Tesis_88.pdf?sequence=2&isAllowed=y
7. Bertaux. D. (1987) El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Centro Nacional de Investigaciones. Francia.
8. Bertely. M. (2000) conociendo nuestras escuelas; un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Paidós. Barcelona.
9. Brunner, J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe
10. Cárdenas González. V (2000) La disciplina escolar, autonomía y desarrollo moral. Artículo publicado en la Revista Xictli de la unidad UPN 94 DF centro. U094.upnvirtual.edu.mx
11. Castañeda Salgado M.A. y Navia Antezana, C.S. (2008). La construcción del oficio de se maestro. Experiencias y formas de socialización. Ponencia presentada en el 1er congreso internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Sevilla.
a. <http://Prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/34.pdf>
12. Castellanos, B. (2005) Esquema conceptual, referencial y operativo sobre la investigación educativa. Edit. Pueblo y educación.
13. Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Aula de Innovación Educativa
14. Contreras Domingo. José. (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Disponible en

<file:///Users/AnaLaura/Downloads/Dialnet-SerYSaberEnLaFormacionDidacticaDelProfesorado-3276046.pdf>

15. Cruz, G. Rosa. (2011). Un acercamiento a la construcción social de la identidad de las docentes de educación preescolar a través de historias de vida. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1830.pdf
16. Delors, J. La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Ediciones UNESCO.
17. Dewey. J. (1989). Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona: Paidós.
18. Díaz Barriga. A. (2005) El enfoque de competencias en la educación: Una alternativa o un disfraz de cambio. Perfiles educativos. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
19. Deval J. Enesco. I (1994) Moral, desarrollo y educación. Ediciones Anaya. Madrid.
20. Eisner. E. (1998) el ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Paidós. Barcelona.
21. ENMJN (2016) Agenda Institucional. Documentos para el análisis.
22. Esteve. J.M. (1997) La formación inicial de los profesores de secundaria. Barcelona. Ariel.
23. European Commission. (1995) teaching and learning. Towards the learning society. Disponible en http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
a. <http://www.redalyc.org/pdf/342/34201416.pdf>
24. Fernández Pérez, M. (1995). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica. Madrid: Siglo XXI.
25. Foucault. M. (2002) Vigilar y castigar. S XXI editores. Argentina.
26. Fuentes, N. María Teresa. (2007) Las competencias académicas desde la perspectiva interconductual Acta Colombiana de Psicología, vol. 10, núm. 2, julio-diciembre, 2007 Universidad Católica de Colombia Bogotá, Colombia.
27. Florido del Corral, D. (2011) Historia de la Teoría Antropológica. Universidad de Sevilla.
28. Gadotti. M. (2011) Consideraciones sobre las perspectivas actuales de la educación. Pedagogía de la Praxis. Edición española.
29. Galtung. J. (1998) Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao.
30. Geertz, C (2001) La interpretación de las culturas. Gedisa Editorial.
31. Giménez, G. (2005) La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. Disponible en <http://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

32. González. J (2000) El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias y educación. N^o 15 2000-2001
33. González. A. (2006) La educación en valores a través de la educación física y el deporte. Revista digital. Buenos Aires. Año 10 n^o 94. Disponible en <http://www.efdeportes.com/>
34. Guebel. G. (2001) Pensamiento complejo y violencia. En Violencia y escuela: miradas y propuestas concretas. Buenos Aires : Paidós
35. Greco, M. B. (2007). La autoridad (pedagógica en cuestión). Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario: Homo Sapiens.
36. Hammerness, K., Darling-Hammond, L., and J. Bransford (2005). "How Teachers Learn and Develop." En L. Darling-Hammond y J. Bransford (eds.), Preparing Teachers for a Changing World. San Francisco: Jossey Bass.
37. Huberman, M., Thompson, Ch., and S. Weiland (2000). "Perspectivas de la carrera del profesor." En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (eds.), La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós.
38. INMUJERES (2004), El ABC de género en la administración pública, Instituto Nacional de las Mujeres/Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), México.
39. LEP2012 El sujeto y su formación como docente. Disponible en <https://youtu.be/ATF3vZrAV40?list=PL1488F67837C99203>
40. López, R. (2016) Los temas pendientes de la legislación mexicana de educación superior. Disponible en <http://educacion.nexos.com.mx/?p=242>
41. Marcelo. C. (2001) Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. Revista Complutense de educación. Vol.12 núm. 2. Universidad de Sevilla.
42. Marí, R. (2006). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. 2a edición. Barcelona: Ariel PDF
43. Martínez. H. y González. S. (2010) acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. Ciencia y sociedad, vol. XXXV, num 3, Julio-septiembre. Instituto tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.
44. Mercado, E. (2007). *Ser maestro. Prácticas, proceso y rituales en la escuela normal*. México: Plaza y Valdés, pp. 45-99.
45. Messing. C (2009) Desmotivación, insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes. Orientación vocacional y vínculos familiares. Noveduc. Buenos Aires.
46. Ministerio de educación Perú. (2014) Protocolo de acompañamiento pedagógico. Biblioteca nacional de Perú
47. Musitu, G (2001). La familia y la educación. Octaedro
48. OCDE (1997) Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Disponible en

http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/material/acuerdo_de_cooperacion_mx_ocde.pdf

49. OCDE. La Definición y Selección de Competencia Clave. PDF
50. Ochoa, J. (2004) "La formación del formador de formadores. El caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños". Tesis doctoral. UPN
51. Olvera R. (2015) Análisis Plan de estudios 2012. Material producido en juntas de trayecto formativo. ENMJN
52. Ortega. M. (2011) construcción de significados y aprendizaje situado en un contexto de intersubjetividad en un programa de formación de licenciados en intervención educativa. Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 1. Aprendizaje y Desarrollo Humano/ Ponencia. México, UNAM. Disponible en http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2515.pdf
53. Palmero, F. (1997). Motivación conducta y proceso. Revista electrónica de motivación y Proceso. Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/numero20/1-palmero/texto.html>
54. Palencia, M. (2009) Transformaciones del modelo cultural de las educadoras de preescolar. RMIE, julio-septiembre , vol. 14, núm. 42, pp. 787-811. Pérez, C. (2000). Equidad en la Educación? En Revista Iberoamericana de Educación. N° 23, agosto. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie23a06.htm>
55. Pérez Fernández. F. (2004) el medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner. Universidad Camilo José Cela.
 - a. Dialnet-EIMedioSocialComoEstructuraPsicologica-1071166.pdf
56. Perrenoud, P. (2008). Construir Competencias desde la Escuela. J.C. Sáez Editor. Reimpresión.
57. Perrenoud, P. (1997) Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la actualización del maestro. PDF.
58. Pla. L. (1998). Aprender a mirar para aprender a enseñar. Cuadernos de pedagogía, ISSN 0210-0630, N° 161
59. PREAL. Consejo consultivo. (2006) Buenas prácticas para mejorar la educación en América Latina. Cantidad sin calidad.
60. Postic, M y De Ketele (1992). Observar situaciones educativas. Edit. Narcea. Madrid, España.
61. Proyecto Académico, (1998) Publicación de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Área de Investigación, Distrito Federal, México. ENMJN,
62. Proyecto Institucional del Jardín de Niños "Lauro Aguirre". (2007) Documento para la discusión. ENMJN
63. Rodríguez, S Meza G (2011) Federalización educativa en México... ¿y la educación?: Ponencia XI congreso nacional de investigación educativa. Disponible en

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_13/1785.pdf

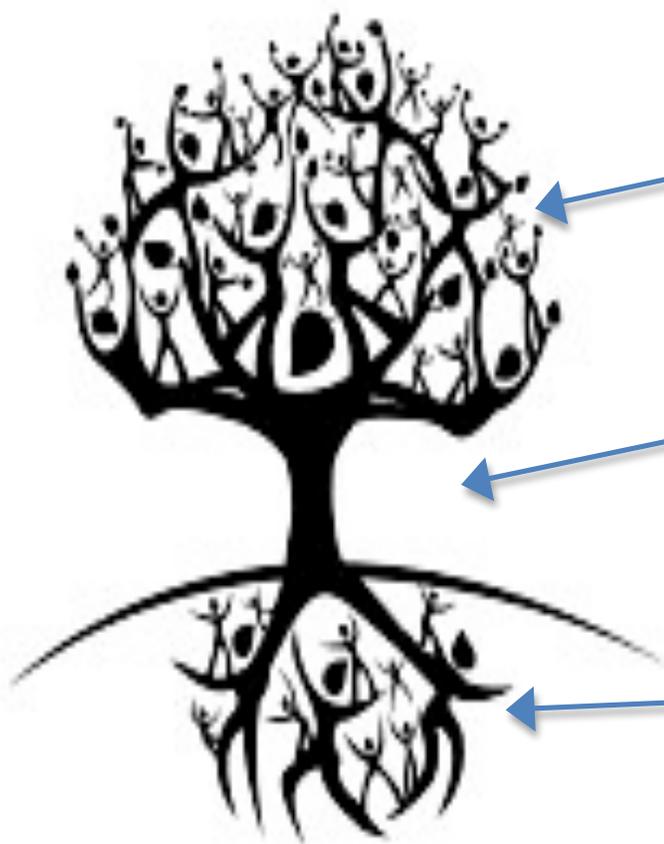
64. Rodríguez. J. Castañeda. E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e innovación. Revista Iberoamericana de educación. Enero-abril. N° 25. Organización de estados iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid. España.
65. Romo, A (2014) coordinadora. Los programas institucionales de tutoría, actores, procesos y contextos. ANUIES. México.
66. Sánchez. C. Coordinador (2013) Formación y desarrollo profesional del educador social en contextos de intervención. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.
67. Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. En Educere, vol. 12, núm. 42, julio-septiembre, pp. 551-561.
68. SEP (2012) Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. Disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>
69. SEP. (2012) Guía operativa para las escuelas de educación pública preescolar en el DF
70. SEP. (1984) La estructura del sistema educativo mexicano. Disponible en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistema_edumex09_01.pdf
71. SEP. (2012) Programa LEP2012. Disponible en www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/plan_de_estudios/malla_curricular
72. Schön, D (1998). La formación de profesionales reflexivos. Cap. 5 El diálogo entre el tutor y el estudiante.
73. Skliar. C (2001) Travestismos discursivos, alteridad y producción de la diferencia en la escuela. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de Educación, Estado Monagas. Venezuela. PDF
74. Tenti, E. (2005). La condición docente: datos para el análisis comparado: Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI.
75. Torrego. J. (1993) mediación de conflictos en instituciones educativas. Madrid; Narcea
76. Torres, J. (1990) La practica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. PDF
77. Touraine, A. (2012). Podremos vivir juntos?, Fondo de Cultura Económica, 5° reimpresión
78. Vaillant, D. (2004). "Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates." PREAL, Serie Documentos N° 31, diciembre.
79. Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Reinventado el modelo tradicional. Barcelona: Octaedro.

80. Vaillant, D. (s.f.). La profesión docente: lecciones para decisores políticos sobre reformas que funcionan. Disponible en <http://denisevaillant.com/articulos/2010/ForProf2010.pdf>
81. Vaillant. D. (2007) el cambio social y el trabajo de los profesores. I congreso Internacional “nuevas tendencias en la formación del profesorado” PREAL. Disponible en www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
82. Wilensky, H. (1964). “The Professionalization of Everyone?” The American Journal of Sociology, 70 (9):137-158.
83. Yagosesky. R (2010) El autosabotaje. Disponible en [www.http://rennyyagosesky.blogspot.mx/2010/02](http://rennyyagosesky.blogspot.mx/2010/02)
84. Zabala, A. Arnau L. (2007). La enseñanza de las competencias. Aula de Innovación Educativa. N° 161. PDF
85. Zabalza, M (2006) Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional, Edit. Narcea. Madrid, España.
86. Zapata. F. (2010) Hacia una sociología latinoamericana del trabajo. Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida. PDF

Anexos

Anexo 1
El árbol de la vida
Describe a tu familia y cultura

Realiza el dibujo de tu árbol de la vida respetando las indicaciones para cada plano.



Plano morfológico: enteramente visible, formado por los rasgos que constituyen las manifestaciones externas en la cultura: lengua, vestido, comida, gustos, etc.

Plano estructural: parte visible y parte invisible, constituido por las formas de organizar los comportamientos según normas comunes: practicas religiosas, regímenes de gobierno, normas legales y sociales, etc.

Plano mítico: enteramente invisible, cuya sustancia es la cosmovisión, la noción del ser, la percepción del tiempo, etc.

Anexo 2
Cómo me veo en mi formación profesional.

1. Hasta este momento, ¿cuál ha sido la principal incongruencia que encuentras en la ENMJN?

2. ¿Cuál es la principal incongruencia que encuentras al realizar las prácticas en los Jardines de Niños?

3. ¿Cómo te sientes ante los retos que enfrentas en este semestre?

4. ¿Cómo regulas tus emociones en situaciones límite?

5. ¿De qué manera tu familia te apoya u obstaculiza para alcanzar tu meta?

Anexo 3
Instrumento 2º semestre.
Identificando mis emociones.

Califica en una escala del 1 al 5, donde 1 es el grado menor y el 5 el grado mayor, tus emociones al iniciar el 2º semestre de la LEP2012

Emoción	1	2	3	4	5
Miedo.					
Ansiedad.					
Tristeza.					
Enojo.					
Alegría.					

¿Cómo me veo cuando llegue a 5º semestre?

Anexo 4
Instrumento 5º semestre.
Identificando mis emociones.

Califica en una escala del 1 al 5, donde 1 es el grado menor y el 5 el grado mayor, tus emociones al finalizar el 5º semestre de la LEP2012

Emoción	1	2	3	4	5
Miedo.					
Ansiedad.					
Tristeza.					
Enojo.					
Alegría.					

Anexo 5
Instrumento 2º semestre.
Elección de la carrera.

1. ¿Por qué decidí estudiar la Licenciatura en Educación Preescolar?

2. ¿Por qué elegí la ENMJN como mi escuela de formación?

3. ¿Describe dos características de cómo te imaginas siendo educadora cuando concluyas tus estudios?

4. ¿Qué esperas aprender en el curso de Observación y Análisis de la práctica educativa?

5. Menciona tu compromiso como docente en formación.

Anexo 7
Las prácticas de observación participante y mi familia.
Alumnas de 2º semestre.

¿Qué comentarios hago a mi familia cuando regreso de las prácticas?

¿Cuáles son las reacciones de mi familia ante estos comentarios?

Anota tres comentarios que te haya hecho tu familia con respecto a la escuela, las prácticas o los docentes de la licenciatura que recuerdes.

¿Cuáles y por qué son tus emociones ante estos comentarios?

Anexo 8
Cómo veo a la ENMJN.
Dificultades Docentes

¿Cuáles son los principales obstáculos que encuentras en tu labor docente con los grupos?

¿De qué manera logras establecer comunicación asertiva con las alumnas de la LEP2012?

¿Cómo concibes el acompañamiento a las alumnas?

¿Consideras que existe claridad en el enfoque del programa con respecto al acompañamiento en la práctica?

¿Cuáles son las estrategias que utilizas con mayor regularidad para abordar los contenidos?

Anexo 9
Percepción de las alumnas sobre el clima institucional.
 71 alumnas de 2º y 70 alumnas 5º semestre.

Categorías de análisis.	2º semestre.			5º semestre		
	Sí	no	No sé	Sí	no	No sé
¿Las posturas teóricas del docente, apuntalan la conformación de la profesión docente?						
¿El enfoque del programa sobre acompañamiento es el que opera el docente?						
¿La relación entre el docente y las estudiantes apuntalan la formación?						
¿La falta de acompañamiento afecta la construcción del significado?						
¿La sobrecarga va en menoscabo de la calidad del acompañamiento?						

Anexo 10
El acompañamiento en las prácticas de intervención.
Instrumento aplicado a alumnas de 5° semestre.

	Siempre	Casi siempre	Nunca
¿El docente te acompaña durante tu intervención?			
¿El docente realiza retroalimentación al finalizar tu intervención?			
¿La actitud del docente durante el acompañamiento te hace sentir segura?			
¿El acompañamiento que hace el docente es acorde al programa 2012?			

El acompañamiento en las prácticas de observación
Instrumento aplicado a alumnas de 2° semestre.

	Siempre	Casi siempre	Nunca
¿El docente te acompaña durante tu observación?			
¿El docente realiza retroalimentación al finalizar tu observación?			
¿La actitud del docente durante el acompañamiento te hace sentir segura?			
¿El acompañamiento que hace el docente es acorde al programa 2012?			

Práctica institucional 2º					si	no	no sé
¿Las posturas teóricas del docente, apuntalan la conformación de la profesión docente?					38	13	20
¿El enfoque del programa sobre acompañamiento es el que opera el docente?					12	9	50
¿La relación entre el docente y las estudiantes apuntalan la formación?					58	7	6
¿La falta de acompañamiento afecta la construcción del significado?					70	0	1
¿La sobrecarga va en menoscabo de la calidad del acompañamiento?					48	13	10
Práctica institucional 5º					si	no	no sé
¿Las posturas teóricas del docente, apuntalan la conformación de la profesión docente?					20	32	18
¿El enfoque del programa sobre acompañamiento es el que opera el docente?					23	38	9
¿La relación entre el docente y las estudiantes apuntalan la formación?					49	21	0
¿La falta de acompañamiento afecta la construcción del significado?					70	0	0
¿La sobrecarga va en menoscabo de la calidad del acompañamiento?					55	12	3
Acompañamiento 2º					siempre	casi siempre	nunca
El docente te acompaña durante tu observación?					7	3	32
El docente realiza retroalimentación al finalizar tu observación?					33	3	6
La actitud del docente durante el acompañamiento te hace sentir segura?					29	12	1
El acompañamiento que hace el docente es acorde al programa 2012?					2	40	0
Acompañamiento 5º					siempre	casi siempre	nunca
El docente te acompaña durante tu observación?					25	7	3
El docente realiza retroalimentación al finalizar tu observación?					22	13	0
La actitud del docente durante el acompañamiento te hace sentir segura?					23	8	4
El acompañamiento que hace el docente es acorde al programa 2012?					18	4	13

Anexo 11

Sugerencias para la innovación.

La realidad social y la historia siempre se reducirá a las personas singulares que lidian con una realidad cruel y apabullante y que hacen cosas para dar paso a nuevos conceptos que se inscriben en la dinámica de las batallas, en momentos y circunstancias específicos; y es desde los sujetos donde se tienen la posibilidad de autogobernarse, para generar nuevas pautas de construcción y organización social (Foucault, 2002).

De acuerdo con los resultados de la presente investigación, en la cual se encontró que las prácticas de los docentes formadores, así como las de las docentes titulares de JN, descuidan el proceso formativo de las docentes en formación en tanto no las acompañan durante los procesos de planeación y operación de su intervención en el aula del JN, lo cual genera inseguridad en su desempeño y poca capacidad reflexiva que les permita reorientar lo planeado e incluso resolver los problemas que enfrentan durante sus prácticas en el campo de trabajo real. Asimismo, no existe retroalimentación tras la puesta en práctica de la intervención de las docentes en formación lo que impide que se lleven a cabo procesos reflexivos que contribuyan a fortalecer su formación y a afrontar nuevos retos en las prácticas subsecuentes. Por lo tanto se asume que:

El acompañamiento es clave para la construcción del significado de profesión docente de las docentes en formación de la ENMJN basado en el Programa de estudios LEP 2012

Al respecto, las sugerencias que a continuación se proponen tienen los siguientes propósitos:

- Consolidar la función de acompañamiento en la LEP 2012 para la construcción del significado de profesión docente de las alumnas y evitar la desmotivación.

- Sensibilizar y enriquecer a los docentes formadores que imparten la licenciatura sobre la comprensión de la función del acompañamiento, así como favorecer el desarrollo de estrategias de acompañamiento desde la mirada del programa LEP 2012.
- Ofrecer un material didáctico a las docentes titulares de JN sobre el proceso de acompañamiento mediante la elaboración de una Guía de orientación para el acompañamiento de la docente en formación de la LEP 2012.

Estas sugerencias parten de los supuestos de que:

- La función de acompañamiento a las docentes en formación de la ENMJN promueve la motivación para el desarrollo de las actividades académicas de su formación profesional.
- La comprensión de la importancia del acompañamiento por parte de los docentes formadores de la licenciatura a través del análisis y reflexión del programa 2012 y el acuerdo 650, guía las acciones para buenas prácticas de acompañamiento.
- El acompañamiento *in situ* que realiza el tutor —ya sea el docente formador o la docente titular de JN— basado en estrategias que favorecen la observación y la reflexión de las alumnas sobre su propia práctica, contribuye a la construcción del significado de profesión docente y favorece la construcción de la identidad y el ser docente de las alumnas de la ENMJN.

Fundamentación teórica que sustenta las sugerencias para la innovación.

Acompañamiento.

El acompañamiento pedagógico es una estrategia de formación en el servicio. Su propósito consiste en mejorar la práctica del docente en formación con la participación de los actores claves. Así el acompañamiento se entiende como un

proceso sistemático y permanente, mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con el sujeto en formación para promover la reflexión sobre su práctica; es decir, para incentivar tanto el descubrimiento de los supuestos que están detrás de dicha práctica, como la toma de decisiones para realizar los cambios necesarios. Esta reflexión debe servir para iniciar un proceso de transformación y mejora de la práctica pedagógica misma, de modo que se garantice el logro de aprendizajes desde una perspectiva integral.

Los propósitos centrales del acompañamiento son: promover la autonomía progresiva y el hábito de la reflexión continua sobre la acción, antes y durante de ésta. La reflexión incluye la proyección de escenarios a partir de estrategias metacognitivas y autorreguladoras del análisis de lo que se hace, de su pertinencia socio cultural, de las razones por las que se hace, de los supuestos que implica y de la construcción de alternativas de cambio. De esta manera, el acompañamiento se enmarca en un enfoque crítico y reflexivo (Protocolo de acompañamiento pedagógico, 2014).

El docente necesita contar con enfoques y perspectivas práctico-teóricas desde las cuales analizar y comprender su accionar a partir de los retos de la realidad educativa. Enfoques y perspectivas que le posibiliten, además, experimentar la necesidad de mejorar su perfil y su práctica profesional, y de cultivar el deseo gratificante de aprender. De aquí que el acompañamiento lo comprendamos como un trayecto complejo hacia las profundidades de las propias necesidades, potencialidades, capacidades y subjetividades profesionales, confrontadas por la colectividad de miradas internas y externas que acceden a nuestras prácticas para conocerlas, comprenderlas, apreciarlas y trastocarlas, de modo que puedan orientarse cada vez más hacia la cualificación de lo que se es, se hace y se vive como persona y como docente en contextos formales de aprendizajes (Martínez y González, 2010).

Como ya ha sido analizado en el marco conceptual, el programa LEP 2012, considera importante destacar las CONSIDERACIONES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO, ya que se requieren estrategias específicas por parte de los docentes formadores para lograr que las docentes en formación alcancen las competencias genéricas y profesionales a lo largo de los semestres.

El docente que acompaña a las docentes en formación debe tener habilidades que están relacionadas con el análisis y explicación de los instrumentos de indagación y de la construcción de éstos. Debe de ser un mediador entre el desarrollo de conocimientos, habilidades y de metahabilidades, es decir, la reflexión en la acción y la argumentación teórica, asimismo es indispensable que tenga la claridad suficiente para distinguir entre los instrumentos que realmente aporten información que ayude a la docente en formación a comprender la realidad en la que está situada, ser un interlocutor, observador y un analista de las producciones de sus alumnas; asimismo debe indagar y cuestionar las decisiones que toman las estudiantes, para fortalecer las competencias profesionales a través del proceso reflexivo y la capacidad crítica para ejercer la docencia.

El enfoque del programa plantea que la figura de acompañamiento sea como tutor, es decir, como el que comparte con el estudiante una vía de relación con la realidad e incluye al sujeto en esa vía —que es una forma de praxis— como en una cadena de filiación. Desde esta perspectiva al docente formador y a la docente titular de JN se le llama “tutor” porque sostiene la función de referente destituable.

La función de tutoría pone al estudiante en ocasiones frente al proceso y en otras al lado del docente para analizar este proceso de intervención, diseño, registro y análisis, la finalidad última del docente formador que acompaña es lograr la autonomía del estudiante o docente en formación.

Es a veces fiel a la balanza, otras cómplice de la transgresión del estudiante, de sus rupturas con los dogmas o cuasidogmas, de sus desobediencias con respecto a las normas metodológicas o supuestos inamovibles, a veces es dirección que pone por delante saberes ya contruidos que abren el apetito del saber y en otras ocasiones retaguardia que protege vigilante el encuentro del estudiante con lo nuevo, con lo inédito (Yurén, 1999, citado en Programa LEP 2012).

El acompañamiento se concibe entonces como una actividad intelectual, cultural y contextualizada que brinda la oportunidad de que el alumno analice su intervención, reflexione, reciba retroalimentación y modelaje del docente formador, así como de la docente titular de JN, estas dos figuras conforman las guías con las que las docentes en formación lograrán recibir una observación crítica de su formación teórica y de su intervención práctica.

Es responsabilidad de la Institución reconocer que los docentes titulares de JN desarrollarán el acompañamiento desde sus propios saberes y habilidades, estas por lo tanto también deben ser de liderazgo, asertividad y reflexión, es decir, que permitan desarrollar un ambiente de crecimiento mutuo. El análisis de las condiciones de los jardines de práctica, deberá garantizar que las docentes en formación encuentren modelajes que las ayuden a conformarse como docentes, por lo tanto, la elección de dichos jardines deberá hacerse con base en reconocer los mejores espacios y gestionarlos a las instancias correspondientes de la Dirección General de Normales para garantizar la calidad de dicho acompañamiento. Sin embargo, según Martínez y Gonzáles (2010) una dificultad básica que nos trivializa las capacidades disponibles para la mejora del perfil docente desde la formación, es la falta de una perspectiva compartida sobre acompañamiento, que oriente los procesos y acciones formativos y los traduzca en capacidad de transformación y mejoramiento constante de la calidad.

En la observación de la docente en formación, es decir, el acompañamiento en la práctica es importante reconocer que el acompañante tiene referentes diferentes a

la alumna, especialmente si no está familiarizado o no tiene práctica en el nivel preescolar, esto se convierte en una situación que pone en estado vulnerable a la alumna ya que las concepciones del acompañante pueden juzgar el trabajo de la estudiante; es decir, en una situación de observación de la práctica, los docentes formadores que no encuentran lo que suponen que deben hacer las docentes en formación, en las situaciones que se presentan en la escuela, tienden a no retroalimentarla en función de los contenidos y las competencias profesionales especificadas en el programa, sino en función de sus propias concepciones, las personas perciben el comportamiento de los otros como debido a disposiciones personales y rasgos de su personalidad (Jones y Nisbett, 1971 citado por Postic, 1988).

El acompañamiento supone una relación que se retroalimenta en función del diálogo. Kohn (1982) mencionado por Postic (1992) plantea que el diálogo debe surgir de las necesidades de formación de las alumnas, es necesario que el acompañante esté inmerso en el currículum a la vez que necesita respetar la gradualidad de las competencias que debe demostrar la docente en formación en el momento del acompañamiento; la jerarquía que le da al acompañante su experiencia y conocimiento no debe ser la base de la observación, sino la tensión que se forma entre las expectativas del acompañante, quién tiene las conceptualizaciones y el actuar del observado, la alumna que actúa en la realidad y espera determinadas reacciones, en palabras de Kohn es necesario “acabar con la jerarquía habitual de la producción de la información, de la creación del significado, por favorecer la escucha recíproca, por compartir la palabra conceptualizadora”.

Aspectos afectivo-emocionales en el aprendizaje.

Lograr que la sensación en las docentes en formación de impotencia, desmotivación y finalmente la decisión de desertar se revierta, es tarea de los docentes formadores de la licenciatura. Claudia Messing (2009) en desmotivación,

insatisfacción y abandono de proyectos en los jóvenes, habla de la grave crisis de los jóvenes que deviene de familias que fomentan el narcisismo, la falta de certezas y graves fallas en los procesos de individuación, diferenciación y discriminación, aunado a la percepción que existe sobre la devaluación de la profesión docente, una profesión que se ha prefigurado social y culturalmente como asistencial y exclusiva para mujeres.

La construcción de proyectos de intervención es la opción para mantener la motivación y evitar el desgaste, estos deben ser claros, congruentes con los contenidos del currículo y con estrategias innovadoras que apuntalen el clima positivo en las aulas de la ENMJN y brinden herramientas reales y cercanas para la intervención en el aula de preescolar, que reconozcan las habilidades y se evalúe en congruencia con los programas en competencias y no sólo con productos que no llevan a la reflexión y el análisis de su propia intervención docente.

El respeto de los profesores a las individualidades y estilos de relación de las alumnas y la organización en verdaderos grupos colaborativos podría convertir a la ENMJN en una escuela democratizadora, centrada en las necesidades y propuestas de la propia comunidad educativa, en ésta los maestros son los que con trabajo colaborativo forjan una comunidad que busca superar la desmotivación que lleva al fracaso o la deserción escolar, lo principal es la comunicación que se establece entre directivos y docentes, docentes y padres de familia, es decir, entre todos y cada uno de los actores.

Construcción del significado de profesión docente.

El contexto es un determinante de la manera en que se establecen las relaciones, la cultura, lo económico y lo social influyen en la subjetividad del sujeto y, en su búsqueda por mejorar su calidad de vida, se enfrenta con factores que están por arriba de sus capacidades o de su voluntad (Sánchez, 2013).

La construcción de significados no se limita al momento de realizar una actividad en la escuela, los significados se construyen con el interactuar, en la vida diaria del grupo, en la vida cotidiana en la familia o en cualquier otra institución. El significado es la exteriorización de una interioridad que se puede conocer por sus manifestaciones, es decir, el significado se construye desde lo interior, cómo interpretamos desde nuestra subjetividad lo que nos rodea y lo exteriorizamos, el otro hace lo mismo y lo entiende; en términos de Bourdieu citado en Florido (2011), se establece la teoría de la praxis, es decir: *Campo + Habitus*, las relaciones entre esas estructuras objetivas y las disposiciones estructuradas en las cuales ellas se actualizan y que tienden a reproducirlas, el doble proceso de interiorización de la exterioridad y de exteriorización de la interioridad.

A través de la repetición, de la rutina, se gesta una memoria: de la especie, de la comunidad, de la institución; una institución como la escuela tiene sus propias rutinas, el azar también está presente en los problemas, situaciones que se repiten y que desencadenan inflexibilidad, disfunciones y malestares, dando origen a conflictos, cambio y aprendizaje (Guebel, 2001).

Las docentes en formación de la LEP2012 van construyendo su significado de profesión docente en función prioritariamente de lo que en las prácticas de observación e intervención van modelando las docentes titulares de JN en servicio, la construcción del significado de profesión docente entonces, basando mi apreciación, en los comentarios hechos por las estudiantes y en la información que arrojó la presente investigación, no está sustentada en la correlación que, se supone, debe de hacerse con la teoría y la práctica, sino en la premura de cumplir con las tareas y en la subjetividad que enfrentan en la realidad del sistema educativo.

El significado de profesión docente se construye desde lo que uno es, no sólo desde lo que sabe, es la relación que cada uno tiene con el saber, con lo que sabe

y cómo lo sabe (Contreras, 2010), por lo tanto la necesidad de analizar el propio desempeño, actuar y concebir las relaciones y situaciones que suceden en las prácticas de intervención puede ser un factor que ayude a que la profesión docente realmente se construya desde los contenidos, análisis y reflexión y no sólo desde la inmediatez.

En el proceso de construcción de un significado se implica la comprensión, en la que el receptor —en este caso las docentes en formación— intentan dotar de sentido el mensaje del emisor —los docentes formadores y las docentes titulares de JN— utilizando para ello todos los recursos a su alcance. El éxito de la comprensión radica en el uso correcto de estos recursos.

El significado que sobre profesión docente tienen las alumnas se va construyendo asociando a acontecimientos del mundo simbólico, es decir, de las interpretaciones subjetivas de cada una y las experiencias escolares que trastocan su pensamiento, hábitos, actitudes y subjetividades que suscitan modos de identificación en los que predominan identidades atribuidas que implican obligaciones impuestas y atribución de roles determinados (Castañeda, 2008). La herencia simbólica ejerce una influencia poderosa en la construcción de este imaginario. Para Wells (2001 citado en Ortega, 2010), la construcción del conocimiento se produce con mayor frecuencia en contextos que tengan alguna significación para los sujetos, compartiendo sus experiencias a través del diálogo. para Lave (1991) citado en Ortega (2010) la cognición se distribuye entre la mente, el cuerpo, la actividad y los entornos organizados culturalmente.

La motivación en el aula se define como las razones por la que ocurre la conducta, Palmero (1997) señala que no son espontáneas, son inducidas, llevar a que el estudiante realice algo por voluntad propia está en el diseño de actividades por parte del docente formador de la licenciatura, éstas deben estar encaminadas a que las docentes en formación reconozcan la necesidad que surge de la elección de la licenciatura, esto garantiza que la motivación se mantenga en función de

buscar y dar respuesta a la necesidad de fundamentar sus imaginarios para la conformación de su significado de profesión docente; en la recreación de la identidad profesional hay una circulación de significados elaborados y reelaborados en otros espacios de interacción social que repercuten, necesariamente, en la propia definición de la práctica profesional (Palencia, 2009).

SUGERENCIAS

Con base en el programa de estudios LEP 2012, la función del docente formador de la ENMJN y de las docentes titulares de JN, debe de lograr que la docente en formación reflexione y tome decisiones que la hagan mejorar su propia práctica. De ahí que la presente propuesta se oriente particularmente a estrategias de acompañamiento, considerando dos ámbitos específicos: curricular, prácticas de formación y acompañamiento.

AMBITO CURRICULAR

En este ámbito se pretende que los docentes formadores de la ENMJN analicen los planteamientos del Programa LEP 2012, a fin de que identifiquen sus fundamentos y principios pedagógicos que habrán de guiar su práctica docente.

Para ello se propone realizar algunas sesiones de trabajo colegiado en el que se realicen las siguientes acciones:

- Lectura y análisis de las competencias docentes del programa 2012.
- Lectura y análisis del acuerdo 650.
- Reflexiones en plenaria sobre la importancia del acompañamiento y la figura de tutor.

PRACTICAS DE FORMACION Y ACOMPAÑAMIENTO

En este segundo ámbito se pretende ofrecer a los docentes formadores de la ENMJN, elementos estratégicos para llevar a cabo su función de tutor para el acompañamiento.

Instrumentación didáctica

En el acompañamiento es necesario que las figuras que intervienen en la formación se definan en función del rol que les corresponde desempeñar en los diferentes ámbitos en los que la docente en formación se desarrolla, esta definición está sustentada desde el Trayecto de Prácticas Profesionales y los contenidos que se establecen en el programa LEP 2012.

Los roles de los actores que intervienen son:

- **El docente formador:** es el profesor de la ENMJN de los distintos cursos del Programa LEP 2012 y tiene la función de fungir como tutor para acompañar a la docente en formación (estudiante de la ENMJN) para diseñar, planear e instrumentar su intervención con la población infantil del Jardín de Niños asignado, así como en el registro, reflexión y análisis de las prácticas realizadas.
- **La docente titular del JN** (Jardín de niños): al igual que el docente formador de la ENMJN representa la figura de tutor, sin embargo ésta está situada en la cultura preescolar y en el contexto de la escuela. El papel que desempeñan las docentes titulares de JN debe ser de mediador en una relación dialógica entre los procesos de formación de la ENMJN y el trabajo docente de las estudiantes (La tutoría y la asesoría, una alternativa de profesionalización en la formación de docentes preescolares, 2009)

- **La docente en formación** (estudiante de la licenciatura de la ENMJN), debe desarrollar competencias metodológicas necesarias para diseñar planeaciones y hacer uso del diario como el principal proveedor de insumos para el análisis de sus propuestas y de sus propias prácticas, el programa pone al estudiante en ocasiones frente al proceso y en otras al lado del docente formador y docente titular de JN que acompaña para analizar este proceso de intervención, diseño, registro y análisis. La finalidad última es que gracias al acompañamiento se logre la autonomía de la docente en formación.

En este ámbito se pretende que los docentes formadores de la ENMJN realicen la adecuación curricular, con base en los aspectos analizados en el ámbito previo y en las necesidades de acompañamiento de cada semestre; para ello se sugieren las siguientes acciones:

- Revisar los contenidos y posturas que son requeridas para las prácticas de observación/intervención, respetando la gradualidad, secuencialidad y profundidad de las competencias a lograr.
- Análisis de la guía operativa de los JN públicos en el DF
- Identificar las acciones a realizar por la docente en formación antes, durante y después de la práctica.
- Realizar la planeación de la actividad tutorial de acompañamiento.

Para lograr la congruencia necesaria entre el acompañamiento y la formación, los ámbitos de intervención se sugiere trabajarlos en un taller dirigido a los docentes formadores de la licenciatura que fungen como tutores, es importante señalar que parte de los productos de este taller constituirían una guía de orientación para las Docentes titulares de JN, ya que la función de acompañamiento que realizan los docentes formadores de la ENMJN no se limita sólo a la Docente en formación, el acompañante tiene la función de mediar entre la escuela formadora y la institución de prácticas, por lo tanto es indispensable que con base en un instrumento pueda

establecer conceptos y estrategias comunes con la Docente titular para apuntalar la formación de las estudiantes.

Para sustentar la construcción de esta propuesta se retomaron algunos de los instrumentos analizados en el capítulo III en donde se evalúa el acompañamiento que ofrecen los docentes formadores y las docentes titulares de JN en las prácticas de intervención y de observación.

Asimismo, se diseñó una rúbrica que permite al docente formador evaluar los planes de clase elaborados por las docentes en formación; este instrumento identifica los aspectos a evaluar y los niveles de competencia en los que se ubica la estudiante (Anexo 12).

También se propone el uso de un instrumento para la evaluación de la intervención de la docente en formación mediante el análisis y reflexión de su propia práctica; este instrumento busca promover una docencia reflexiva en las docentes en formación ya que se trata de que se autoevalúen (Anexo 13).

Por último se elaboró una Guía de orientación para el acompañamiento de la Docente en Formación de la LEP 2012, la cual pretende ofrecer información a las docentes titulares de JN respecto a la importancia del acompañamiento para la formación de las estudiantes, señalando los conceptos claves, el fundamento teórico y el papel de la docencia reflexiva en el proceso formativo de las estudiantes de la ENMJN (Anexo 14). Con este material didáctico se busca incidir no sólo en el aprendizaje de la docente en formación, sino también en la formación de las docentes titulares de JN, ya que a través de un recurso didáctico sencillo también se intenta contribuir a la formación de éstas.

En general, como se señaló al inicio de este anexo, las sugerencias aquí vertidas consideran que el acompañamiento es un proceso clave para la construcción del significado de profesión docente de las docentes en formación de la ENMJN

basado en el Programa de estudios LEP 2012 y que este acompañamiento habrá de posibilitar el desarrollo de competencias docentes desde un enfoque de la docencia reflexiva.

Anexo12

Propuesta de Rúbrica para evaluar los Planes de Clase

Aspectos a evaluar	Competente 1.7	Suficiente 1.4	Regular 1
Contenido	Contiene el 100% de los elementos del diseño, además, incluye otros que considera necesarios desde su organización personal para su plan de trabajo: nombre de la secuencia didáctica, campo formativo, competencia, aspecto, aprendizaje esperado, secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre), recursos (tiempo, materiales, espacio), evaluación.	Contiene como mínimo los siguientes elementos del diseño: campo formativo, competencia, aspecto, aprendizaje esperado, secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre).	Carece de alguno de los siguientes elementos del diseño: campo formativo, competencia, aspecto, aprendizaje esperado, secuencia didáctica (inicio, desarrollo y cierre).
Enfoque didáctico	En el diseño de la actividad está presente el enfoque didáctico del campo formativo (finalidad competencia, conceptos importantes, formas de trabajo, papel del docente y del alumno).	En el diseño de la actividad están presentes algunos de los elementos del enfoque didáctico (finalidad, competencia, conceptos importantes y formas de trabajo).	En el diseño de la actividad, el enfoque didáctico considera como mínimo los siguientes elementos (finalidad, competencia, conceptos importantes).
Secuencia didácticas	Las actividades propuestas están articuladas y posibilitan el desarrollo y logro de los aprendizajes	Las actividades propuestas están articuladas pero no permiten lograr los aprendizajes	Las actividades propuestas están aisladas y son incongruentes para el logro de los

	esperados.	esperados cabalmente.	aprendizajes esperados.
Evaluación	En los tres momentos didácticos de la actividad, se manifiestan el proceso de evaluación que se llevará a cabo: en el inicio, se comunica lo que se espera que aprendan los niños, cómo lo lograrán y para qué les va a servir; en el desarrollo, plantea acciones acordes con el enfoque didáctico y las competencias del campo formativo y aprendizajes esperados; en el cierre, propicia procesos de reflexión en los alumnos acerca de lo que aprendieron y cómo lo aprendieron.	Por lo menos en dos momentos didácticos de la actividad, se manifiesta el proceso de evaluación: en el inicio, se comunica lo que se espera que aprendan los niños, cómo lo lograrán y para qué les va a servir; en el cierre, propicia procesos de reflexión en los alumnos acerca de lo que aprendieron y cómo lo aprendieron.	El proceso de evaluación que se realizará se manifiesta únicamente en el cierre de la actividad.
Organización visual	El plan de clase está organizado y su diseño visual es práctico y facilita la lectura.	El diseño del plan es confuso.	El plan de clase no tiene un diseño visual, se trata de texto a renglón a seguido.
Claridad	Es detallado y claro, de tal manera que cualquier educadora que lo leyera podría llevar a cabo la clase planeada.	Es detallado y claro, sin embargo en algunos momentos solo la educadora que lo realizó podría entender los pasos	El plan de clase es general, ambiguo y no explica claramente cuál es la intención y las actividades que es

		o sentido de lo planeado.	necesario realizar.
Escritura del plan	Se aplican correctamente las reglas ortográficas, gramaticales y de sintaxis.	Se aplican las reglas ortográficas, gramaticales y de sintaxis, con varios errores.	Hay muchos errores en la aplicación de las reglas ortográficas, gramaticales y de sintaxis.

Anexo 13

Propuesta de evaluación para la intervención de la docente en formación mediante el análisis y reflexión de su propia práctica.

	¿Qué hice durante mi práctica?	¿Cómo diseñé la propuesta?	¿Con quiénes la realicé?	¿Qué resultados obtuve?	¿Cuáles fueron los problemas que enfrenté?	¿Cómo resolví los problemas que se presentaron?	¿Cuáles fueron las reflexiones que hice?	¿Qué es lo que puedo mejorar?	¿Cómo puedo hacerlo? (de manera que incorpore elementos
Actividades de aprendizaje									
Contenidos de las áreas de conocimiento y/o campos formativos									
Recursos materiales									
Organización y ambiente de aprendizaje									
Evaluación diagnóstica									
Continua									
Final									

Relación y comunicación con los alumnos									
Toma y respeto de acuerdos de grupo									
Aplicación de lo planeado									
Reacción ante situaciones imprevistas									
Regulación y autorregulación de emociones									
Solución de conflictos									

Anexo 14

Guía de orientación para el acompañamiento de la Docente en Formación de la LEP2012

Guía de orientación para el Acompañamiento de la Docente en Formación de la LEP2012.



Este documento está basado en el Acuerdo 650 y en el programa LEP2012 en el que se sustenta el enfoque en la docencia reflexiva de Schön (1987) para las prácticas profesionales, concibiendo a la práctica como el espacio que brinda la oportunidad de poner en juego las conceptualizaciones y los instrumentos metodológicos que orientan la intervención de la estudiante (docente en formación).

Asimismo, se concibe la formación como un proceso de aprendizaje continuo que permite el desarrollo de competencias profesionales y personales, en el que se integran conocimientos, habilidades y actitudes que se movilizan al enfrentarse a situaciones de la vida; en este caso de la realidad educativa. Por lo tanto, es clave que las alumnas aprendan a desarrollar procesos cognoscitivos para ser aplicados a situaciones inéditas; y no sólo aplicaciones del conocimiento, es decir, saber articular la teoría y la práctica.

El proceso de acompañamiento juega un papel fundamental para la formación y es protagonizado por tres actores: el Docente formador de la ENMJN (DF), el Docente Titular de los JN (DT) y la estudiante o Docente en Formación (DeF). Así la práctica docente se constituye en una praxis social, objetiva e intencional que se va construyendo mediante los significados, percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, estudiantes, autoridades y padres de familia); y reconstruyendo a través de la reflexión permanente.



PROPÓSITOS:

- Conceptualizar el papel de acompañamiento de la Docente Titular del JN (DT) como una figura de tutor en la formación práctica de las estudiantes de la LEP2012.
- Caracterizar el acompañamiento del Docente formador de la ENMJN (DF) para fortalecer la formación teórico-metodológica de las estudiantes de la LEP2012.
- Potencializar la formación de las estudiantes (DeF) a través de la docencia reflexiva.
- La retroalimentación que recibe la estudiante por parte del Docente Formador y de la Docente Titular debe partir del diálogo permanente entre los tres actores, esto constituye la posibilidad de que la alumna desarrolle las habilidades reflexivas que sustentarán su intervención docente.
- Incentiva tanto el descubrimiento de los supuestos teórico-metodológicos que están detrás de dicha práctica, como la toma de decisiones para realizar los cambios necesarios.

CONCEPTOS CLAVE:

El **acompañamiento** se concibe como una actividad intelectual, cultural y contextualizada que brinda la oportunidad de que el alumno analice su intervención, reflexione, reciba retroalimentación y modelaje del profesor formador, así como de la docente titular, estas dos figuras conforman las guías con las que las alumnas en formación lograrán recibir una observación crítica de su formación teórica y su intervención práctica.



El acompañamiento tiene las siguientes características:

- Es un proceso sistemático y permanente. Requiere la realización de registros de observación y de instrumentos de evaluación de la intervención de la alumna.
- Es mediado por el acompañante, con el objeto de interactuar con el sujeto en formación para promover la reflexión sobre su práctica.

La **tutoría** se explica como un conjunto de acciones articuladas, que pone al estudiante en ocasiones frente al proceso y en otras al lado del docente para analizar este proceso de diseño, intervención, registro y análisis, la finalidad última del docente que acompaña es lograr la autonomía del estudiante.



FUNDAMENTO TEÓRICO PARA EL ACOMPAÑAMIENTO.

Todo proceso de aprendizaje requiere de la constante reflexión. Una práctica reflexiva posibilita la mejora de la misma, de ahí que se considere importante promover en las estudiantes en formación la Docencia reflexiva.

La Docencia reflexiva plantea:

- Considerar al docente desempeñando un rol activo en la formulación de sus objetivos y métodos de enseñanza.

- Reflexionar en la práctica debe servir para iniciar un proceso de transformación y mejora de la práctica pedagógica misma, de modo que se garantice el logro de aprendizajes desde una perspectiva integral.
- Servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del aula de forma eficaz.
- Considerar que el verdadero profesional es aquel que en medios complejos sabe enfrentarse a problemas de naturaleza práctica.
- Fase final que corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción.
- Reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción.
- Esta constituye el componente esencial del proceso de aprendizaje permanente por parte del profesor.
- En la interacción con la situación, elabora un diseño flexible de enfoque progresivo que experimenta y reconduce de forma continua como resultado de esta reflexión.

Schön (1987) diferencia tres conceptos dentro del término más amplio de pensamiento práctico:

1 Conocimiento en la acción "saber hacer". "El conocimiento en la acción es tácito, formulado espontáneamente sin una reflexión consciente y además funciona, produciendo los resultados esperados en tanto la situación se mantenga dentro de los límites de aquello que hemos aprendido a considerar como normal" (Schön 1987:38).

- Es la conversación reflexiva con la situación problemática concreta.

2 Reflexión en y durante la acción.

- Es el pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa.
- La reflexión en la acción cuestiona el conocimiento en la acción.
- Tiene carácter crítico, provocado por una situación inesperada o no prevista.
- Conduce a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas.
- Ayuda a la comprensión de la situación o a modificar la formulación de los problemas.

3 Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

- Reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

- El conocimiento aparece como un instrumento de evaluación, análisis, reconocimiento y reconstrucción de la intervención pasada.
- Conocimiento de tercer orden que analiza los dos anteriores en relación con la situación y su contexto.



Fig. 1 Articulación de los elementos que sustentan el Ser Docente

A. El acompañamiento por parte de la Docente Titular del JN (DT)

- Actor que comprende y actúa en correspondencia con el modelo educativo de la institución que orienta la formación profesional.
- Propicia el diálogo con la docente en formación.

- Muestra capacidad de escucha, asertividad y empatía.
- Genera ambientes de confianza y diálogo con amabilidad y respeto.
- Cuestiona y permite la reflexión en y durante la acción.
- Realiza acompañamiento cercano y sistemático de la intervención de la estudiante con base en las competencias del semestre que cursa. De manera colaborativa:
 - Revisa y cuestiona los instrumentos para el diagnóstico.
 - Complementa, desde su mirada, la caracterización del grupo.
 - Articula con la estudiante las planeaciones y la toma de decisiones para la intervención.
 - Evalúa la intervención de manera cotidiana, centrándose en los aspectos actitudinales, procedimentales y conceptuales para la mejora de la intervención de la alumna.
 - Recupera los informes de la estudiante en los casos de atención a la diversidad, la inclusión, barreras de aprendizaje o situaciones que requieran orientación, contención siempre desde la postura de ser la responsable directa del grupo.
- Mantiene estrecha comunicación con el docente formador.

B. El acompañamiento por parte del Docente Formador de la ENMJN (DF)

- Responsable de la revisión de los instrumentos de la práctica.
 - Planeaciones
 - Diario
 - Evaluaciones
 - Seguimiento
 - Documentos administrativos
 - Asistencia/Puntualidad
- 4 ● Relación con los DT.

Sin embargo, estas funciones del DF y DT se deben dar de manera articulada y complementaria, ya que el acompañamiento de ambos actores, en su conjunto y sustentado en la docencia reflexiva, posibilitan la formación teórico-metodológica y práctica de la DeF; contribuyendo así a la conformación del Ser Docente

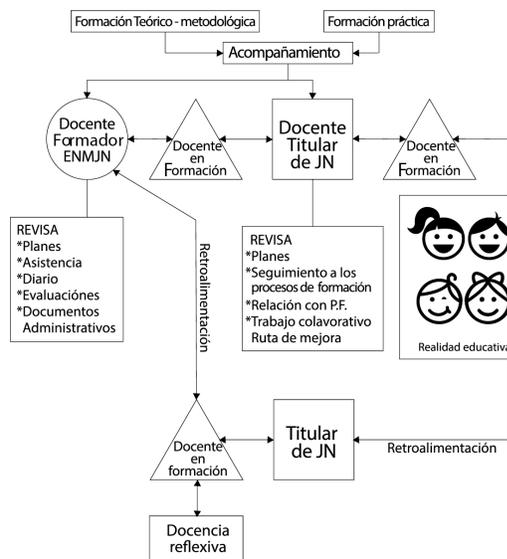


Fig. 2 Proceso de acompañamiento

Referencias

- Schön, D (1992). El diálogo entre el tutor y el estudiante. En *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós, cap. 5.
- SEP (2012) Acuerdo 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar. México. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef-45b0f75255/a650.pdf>
- Romo, A (2014) Coordinadora. Documentos. Los programas institucionales de tutoría, actores, procesos y contextos. ANUIES. México
- Sep. (2012). Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar. México.
- Ortega, M. (2011). Construcción de significados y aprendizaje situado en un contexto de intersubjetividad en un programa de formación de licenciados en intervención educativa. Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa /1. Aprendizaje y Desarrollo Humano / Ponencia. México, UNAM. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2515.pdf