

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial del

3 de abril de 1981



“LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN EL AULA DE PREESCOLAR.
PLANTEAMIENTO DE UN ESTUDIO DE CASO EN EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS DEL CAMPO FORMATIVO DE EXPLORACION Y
COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN

Presenta

MARIA DEL PILAR GOMEZ VEGA

Director: Dra. Heidi Fritz Macías

Lectoras: Dra. Arcelia Martínez Bordón

Dra. Luz María S. Moreno Medrano

Ciudad de México

2018

Resumen

Esta investigación se enfoca en analizar el proceso de construcción y transformación de las competencias del docente de preescolar que busca propiciar en los niños el desarrollo de capacidades como la observación, planteamiento de preguntas, resolución de problemas (mediante la experimentación o la indagación) y elaboración de explicaciones, inferencias y argumentos acerca del mundo.

Como punto de partida se toman las actividades de reflexión y solución de problemas que realiza el docente en el aula, así como algunos procesos de razonamiento que se producen durante la actividad profesional en los cuales sus expectativas, conocimientos previos y creencias se relacionan íntimamente con la puesta en práctica de sus competencias docentes.

Se identificarán aquellos elementos que han intervenido en modificar la práctica y que se han convertido en aspectos de mejoramiento en el proceso de su profesionalización y formación, a partir de las reformas recientes, tanto la realizada en el nivel preescolar entre 2004 y 2011, como la llevada a cabo en el 2016, que entrará en vigencia en el ciclo escolar 2018-2019.

Para el diseño metodológico de esta investigación se plantea la realización de un estudio de caso cualitativo, de corte etnográfico, en un jardín de niños de la Ciudad de México, en el que se desarrollarán observaciones en los salones de clase, entrevistas y revisión de documentos.

Debido a que muy pocos estudios han dado cuenta sobre la formación de las competencias docentes a nivel de preescolar, es que esta investigación contribuirá a la comprensión de los elementos fundamentales de sus competencias y las consecuencias que en la práctica tiene la actividad del maestro para este nivel.

Palabras clave: competencias docentes, educación preescolar, enseñanza de las ciencias, pensamiento del profesor.

*“La calidad de la educación de un país no es superior
a la calidad de su profesorado”.*
Álvaro Marchesi

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	5
1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	7
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	8
CAPÍTULO I. ENFOQUE DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR	9
1. PARADIGMA DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.....	9
1.1. ORIGEN Y DESARROLLO.....	10
a) <i>Teoría del Procesamiento de la Información</i>	12
b) <i>Teoría de la toma de decisiones</i>	13
1.2. ENFOQUES EN EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.....	14
a) <i>Metacognición</i>	14
b) <i>Creencias epistemológicas</i>	15
c) <i>Teorías implícitas</i>	16
d) <i>Perfil del docente y análisis de la práctica</i>	17
CAPÍTULO II. ENFOQUE POR COMPETENCIAS.....	19
2.1. ANTECEDENTES.....	19
2.2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS.....	22
2.3. LA ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS	28
2.4. LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LAS COMPETENCIAS DOCENTES.....	32
CAPÍTULO III. CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS.....	38
3.1. <i>Organizar y animar situaciones de aprendizaje</i>	38
3.2. <i>Gestionar la progresión de los aprendizajes</i>	42
3.3. <i>Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación</i>	45
3.4. <i>Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo</i>	47
3.5. <i>Trabajar en equipo</i>	49
3.6. <i>Participar en la gestión de la escuela</i>	51
3.7. <i>Informar e implicar a los padres</i>	52
3.8. <i>Utilizar las nuevas tecnologías</i>	54
3.9. <i>Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión</i>	55
3.10. <i>Organizar la propia formación continua</i>	55
CAPÍTULO IV. MARCO CONTEXTUAL.....	60
4.1. ANTECEDENTES.....	60

4.2. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR (PEP) 2004.....	61
4.3. PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2011.....	63
4.4. EL NUEVO MODELO EDUCATIVO	64
4.5. CAMPO DE FORMACIÓN ACADÉMICA. EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL.....	70
4.6. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN EL PREESCOLAR	71
4.7. COMENTARIOS FINALES.....	73
CAPÍTULO V. METODOLOGÍA.....	74
5.1. MÉTODO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	74
5.1. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO.....	76
5.2. TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	79
A) OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	79
B) GUÍA DE OBSERVACIÓN.....	80
C) ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA	80
D) DIARIO CAMPO	81
CAPITULO VI. CONCLUSIONES	84
BIBLIOGRAFÍA.....	87
ANEXO.....	90

Introducción

Toda reforma viene acompañada de una serie de transformaciones a varios niveles, como son el concepto de enseñanza, aprendizaje, la formación de profesores y la gestión de la escuela. En el caso de la reforma al programa de educación preescolar en México, existen una diversidad de cambios e implicaciones en la vida de los docentes que se ve reflejada en el aula.

Esta investigación se enfoca en estudiar dos de estas implicaciones, por un lado la comprensión del enfoque por competencias, y, por el otro, lo que el docente ha llevado a la práctica a partir de su experiencia. El docente se enfrenta a varios desafíos, entre los que se encuentran:

... comprender conceptos, por ejemplo: qué es una competencia, una capacidad, una situación didáctica, en qué consisten los planteamientos centrales del programa....transformar el trabajo en términos de lo que ahora pide el programa; es decir, dejar de hacer cosas que no responden a las exigencias de las capacidades de los niños, poder dejar viejos esquemas que se traducen en prácticas como las actividades de rutina, desde las que hacen con los niños hasta las que hacen con la comunidad y atreverse sobre todo a plantear formas distintas del trabajo con los niños”. (SEP, 2007).

Así, a partir del trabajo por competencias, el docente deberá buscar desarrollar un ambiente y situaciones didácticas en donde además de lograr el interés en los niños, deberá propiciar el desarrollo de sus competencias. El docente debe llevar a cabo un trabajo de exploración y de diagnóstico para recoger información que le permita establecer las actividades y ambiente de trabajo, que posteriormente le será de utilidad para la planificación de las acciones a producir en el resto del año escolar.

Especialmente el proceso de la reforma para los docentes requiere de un mayor número de actividades en cuanto a información, apoyo y formación. Por lo tanto, para el docente deberán ser claros los cambios, entender la congruencia de los contenidos, y tomar en consideración toda la experiencia y conocimientos a lo largo de su formación, pues implica para él mismo el desarrollo de sus propias

competencias como docente. Es importante señalar que en este documento se hará referencia al docente bajo la óptica de un colectivo en una comunidad de aprendizaje y no como un individuo aislado. Igualmente bajo ese término se contempla a mujeres y hombres. De la misma manera la expresión alumnos o niños se utiliza con la finalidad de facilitar la lectura, pero en ambos casos se refiere a niñas y niños.

Parte de la actividad del docente es buscar favorecer el desarrollo de capacidades y actitudes en los diferentes aprendizajes clave que se contemplan en la actual propuesta curricular, y en el caso de esta investigación, se enfocará en la Exploración y comprensión del mundo natural y social que puede favorecer el aprendizaje de las ciencias en los siguientes años escolares.

Este estudio brindará elementos importantes que permitan entender el proceso de construcción y desarrollo de las competencias de los docentes, que implica la puesta en movimiento de sus conocimientos, experiencias previas, creencias, actitudes y valores, siendo habilidades necesarias en el aprendizaje de las ciencias en preescolar.

El documento está dividido en seis capítulos. El primer capítulo presenta la revisión de la literatura sobre los enfoques desde los que se ha estudiado la práctica docente. Se inicia con el paradigma del “pensamiento del profesor”, donde la experiencia se sitúa en lo individual y en lo observable en el aula para luego dar paso a considerar todos los procesos internos que ocurren en el docente y que también se reflejan en su trabajo. El segundo capítulo se aterriza en el enfoque por competencias, que resulta ser integrador entre los elementos observables de su conducta, conocimientos, creencias, actitudes y habilidades. El tercer capítulo ofrece una clasificación de las competencias luego de la revisión de varios autores. El cuarto apartado hace referencia al marco contextual desde la reforma de la educación preescolar, los cambios ocurridos y la manera en que, a partir de estos cambios, se construyen las competencias para los maestros. El quinto capítulo describe la metodología que se utilizará para el diseño de esta investigación, la cual será de corte cualitativo. A través del estudio de caso, se

buscarán describir las realidades concretas de los docentes y su comprensión y utilización del enfoque de competencias. Finalmente, en el sexto capítulo se presentan algunas reflexiones finales, así como las aportaciones de la investigación que se plantea.

1. Preguntas de investigación

Las preguntas que guían este protocolo de investigación son las siguientes:

Generales

- 1) ¿Cómo se ha transformado la práctica del docente a partir de la implementación y los cambios que ha tenido el Programa de Educación Preescolar?
- 2) ¿Cuáles han sido los retos a los que se ha tenido que enfrentar el docente para asumir los cambios propuestos en el Programa de Educación Preescolar?
- 3) ¿Cómo ha sido el proceso para planear, implementar y evaluar por competencias?
- 4) ¿Cuál es el cambio producido en el docente en cuanto a conocimiento, habilidades y actitudes sobre su práctica para promover competencias en el aula?

Específicas

- 5) ¿Cómo aplica el docente sus propias competencias para favorecer el desarrollo de las competencias de los alumnos en el campo formativo de Exploración y comprensión del mundo natural y social?
- 6) ¿De qué manera moviliza y utiliza los recursos el docente para propiciar el desarrollo de la observación, manipulación, experimentación, comparación, representación e intercambio de puntos de vista en los niños de preescolar?

2. Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es analizar el proceso mediante el cual los docentes han ido transformado su práctica en el aula para atender la renovación del programa de educación preescolar.

Como objetivos particulares, la investigación se plantea:

- 1) Elaborar la construcción de las propias competencias de un grupo de docentes de preescolar que propicia el desarrollo del campo formativo de Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- 2) Explicar el concepto de competencia utilizado por los docentes y la manera en que desarrollan los planteamientos centrales de la actual propuesta curricular en el ejercicio de su práctica.

Capítulo I. Enfoque del Pensamiento del profesor

La práctica docente es entendida como un conjunto de situaciones dentro del aula, que conforman el quehacer tanto del profesor como de los alumnos, en función de un grupo de objetivos circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008). Este capítulo tiene como propósito describir la manera en que la práctica docente se relaciona con el pensamiento que tiene sobre el alumno, su entendimiento de lo que va a enseñar, sus conocimientos previos, aquellos desarrollados en su formación académica y los alimentados en su práctica, los materiales o recursos con los que cuenta y hasta el significado del papel que debe de cumplir en la institución a la cual pertenece.

En el apartado se desarrolla el origen del paradigma pensamiento del profesor y los enfoques que lo sustentan.

1. Paradigma del pensamiento del profesor

En relación con la formación docente para el mejoramiento de la calidad de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, y siendo anterior a toda tendencia de las competencias, surgió el paradigma reconocido como el pensamiento del profesor (Cano, 2007), en el que se profundiza sobre el pensamiento y actividad del docente en el marco de su función como planificador, reproductor de un currículum, guía, experto y formador de aprendizajes significativos.

Calderhead (citado en Fandiño, 2007) refiere que el término *pensamiento del profesor* ha sido utilizado para reseñar a procesos tales como la percepción, reflexión, solución de problemas y manipulación de ideas, sin embargo, también ha considerado la forma en que el conocimiento es activamente adquirido y utilizado por los profesores, así como las circunstancias que afectan su adquisición y uso.

1.1. Origen y desarrollo

Los primeros estudios sobre el pensamiento del profesor se pueden identificar a partir de las fuertes críticas recibidas a la psicología conductista lo que propició una buena oportunidad para que las teorías cognitivas afloraran. La principal crítica estaba dirigida a que el aprendizaje no sólo podría describirse a través de una conducta observable y aprendida sin reconocer el estado interno de la persona, ni los procesos mentales que podrían estar facilitando o mejorando ese aprendizaje.

Para el enfoque cognoscitivo el aprendizaje resultaba ser un proceso activo, en el que la persona en vez de sólo recibir el conocimiento se interesaba en buscar información para resolver problemas y reorganizar lo que ya conocía para lograr otros conocimientos y consolidar lo aprendido o un nivel superior de aprendizaje (Woolfok, 2006).

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor se establecen a partir de 1974, en el que el modelo es reconocido de manera formal en la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza (Fandiño, 2007), donde el interés se enfocó en describir y comprender las interpretaciones que el docente tenía del proceso de educación, de la enseñanza y el aprendizaje. A partir de entonces, las investigaciones sobre el pensamiento del profesor se desarrollaron como parte importante de comprender el comportamiento del mismo en el aula. La consideración del docente no era la de un técnico con buen o escaso dominio de algunas habilidades, sino de un profesional reflexivo que tomaba decisiones en cuanto a los objetivos que buscaba alcanzar a través de su enseñanza.

Desde sus orígenes, Marcelo (1987) menciona como premisas básicas de este paradigma que: 1) El profesor es reflexivo y racional, por lo que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; y, 2) los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. Junto a estas premisas, Clark y Peterson (1990) definen tres categorías en las que se ha centrado el pensamiento del profesor: i) la planeación; ii) los pensamientos y

decisiones interactivos (son los momentos de la enseñanza y el aprendizaje); y, iii) las teorías y creencias de los profesores.

Respecto a la planeación, Clark y Peterson señalan que en ésta es donde se presentan los pensamientos pre-activos y post-activos de la enseñanza. Los primeros son los procesos de pensamiento antes de que se de una interacción en el aula; en cambio los post-activos son reflexiones que se hacen después de la intervención educativa y guían el pensamiento y los proyectos relativos a la interacción en el aula. Estos dos tipos de pensamiento se retroalimentan continuamente puesto que se encuentran dentro de la etapa de planeación.

Por lo anterior, este paradigma considera que al proceso de reflexión que lleva a cabo un profesor le anteceden procesos internos como las creencias, conocimientos, estructuras, y fines; así como antecedentes externos como las expectativas del papel que le determinan y que ha sido asignado social e institucionalmente. Estos dos tipos de antecedentes tienen una influencia en los procesos cognitivos de los profesores, que se reflejan en los estilos de enseñanza, en el enfoque de los conocimientos, actitudes y habilidades que propician el aprendizaje dentro del salón de clases.

Sin embargo, en cuanto a la planeación estos autores no dejan claro si se comprende como un proceso psicológico ocurrido en el docente (a través de un proceso de construcción o elaboración de una guía para ir desarrollando a lo largo de su acción) o una actividad meramente práctica (de hacer lo que se hace siempre), lo que correspondería a una diferencia importante en cuanto a la idea de entender la forma en que se conceptualiza la planeación un docente. La planeación de acuerdo con Frade (2007) es primordial para todo maestro ya que a partir de ello establece los pasos a seguir durante su clase y además resulta ser el reflejo del cómo espera lograr los propósitos que se plantee.

Otro punto a resaltar es que a diferencia de Marcelo (1987), Clark y Peterson (1990) introducen la dimensión actitudinal en la explicación y exploración de la práctica docente, que resulta importante en lo que podría ser una conducta favorable o no hacia lo que se enseña.

Es visto que las categorías antes mencionadas se encuentran relacionadas entre sí con las acciones del docente, y ésta correspondencia es descrita por Shalvelson y Steren (1981), como parte de un proceso de toma de decisiones estratégicas que se pueden explicar en cada una de las etapas. Por ejemplo, en el momento de realizar la planificación, el profesor toma una serie de decisiones que le sirven como orientación para afrontar la fase interactiva en el aula de una manera ordenada. En la fase interactiva, el maestro buscará indicadores que le permitan saber si la actividad se desarrolla de una manera adecuada, lo cual lo llevará a tomar decisiones de algún cambio justo para reacomodar lo que considere necesario; y en la última fase, decidirá qué representar a través de lo que ha comprendido e interpretado.

Estos mismos autores Shalvelson y Steren (1981) consideran a su vez, que para tomar las decisiones los maestros hacen uso de dos tipos de información: antecedentes (como información de los alumnos, sobre la tarea de enseñanza y de aprendizaje, sobre el entorno y la clase), y sus propias creencias (ideas sobre el aprendizaje, ideas de cómo aprenden los alumnos, opciones didácticas). Será entonces que el paradigma del pensamiento del profesor, tiene interés no solamente por la toma de decisiones como parte importante de su práctica sino también por los aspectos cognitivos y emocionales que ello refiere, por lo que toma como parte de sus fundamentos a *la teoría del procesamiento de la información y la toma de decisiones*. A continuación, se expone de manera general en qué consisten dichas teorías.

a) Teoría del Procesamiento de la Información

La teoría del procesamiento de la información es descrita por Figueroa (1997), como aquella que aporta explicaciones a las etapas del procesamiento, en cuanto al sistema de filtros que permiten a la persona procesar la información tomando los aspectos de la percepción, memoria y cognición. Su objetivo va dirigido a investigar la forma en que las personas adquieren los conocimientos y la manera en que ello interviene en la toma de decisiones y las acciones.

Esta descripción resulta similar a la que plantea Marcelo, en el que la información ayudará a “conocer la manera en que el profesor define la situación de enseñanza y la forma en que esta definición afecta su conducta” (1987:17), pero que contrasta con el planteado por Clark (citado en Serrano 2010) donde concibe al profesor como alguien que se enfrenta a un ambiente de tareas complejas y que pretende simplificarlo, atendiendo a un número pequeño de aspectos del ambiente ignorando a otros.

b) Teoría de la toma de decisiones

El modelo de toma de decisiones sale a relucir una vez que se ha tomado en cuenta el funcionamiento del pensamiento del profesor en cuanto a la forma de adquirir los conceptos, esto hace entonces que se indague en cómo decide el profesor lo que debe hacer ante una situación específica (Serrano, 2010) y la forma en que define su acción en el salón de clases. En general, las decisiones que toma un maestro, como se mencionó anteriormente, tienen un distinto nivel de raciocinio y dependen del momento en que se tomen (planeación y modelo interactivo).

Cabe señalar que mientras la investigación sobre la enseñanza se encamina a estudiar las relaciones de la actividad docente con el rendimiento del estudiante, este modelo estudia “las relaciones del pensamiento del profesor con su propia acción” (Shulman, 1989:26), transformando la concepción del maestro desde un enfoque conductista, hacia el interés de conocer los procesos de razonamiento del docente a lo largo de su desarrollo profesional y con una concepción de maestro como reflexivo, tomador de decisiones y capaz de realizar juicios sobre la enseñanza; dejando notar la importancia que mantiene el aspecto cognoscitivo y la metacognición desde la autorreflexión que más adelante será fundamental en el aprender-aprender.

Estas dos teorías se mantienen como pilares de la acción docente y resultan ser fundamento en los enfoques desarrollados a lo largo del tiempo, que consideran necesario revisar las concepciones de los profesores sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza, ya que estas inciden en la manera en que enseñan,

aprenden e interpretan lo que llevan al aula. En el siguiente apartado se consideran los distintos enfoques de cómo se ha abordado esta idea.

1.2. Enfoques en el estudio del pensamiento del profesor

Pérez, Mateos, Scheuer y Martín (2006) ofrecen una revisión de los diferentes enfoques en el estudio de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en el que destacan las orientaciones y objetivos de cada una. En esta sección se revisarán los enfoques de la metacognición, creencias epistemológicas, teorías implícitas, perfil del docente y análisis de la práctica, que toman la premisa de que los conocimientos y creencias influyen en lo que hace y expresa el docente, y que continúan siendo parte de los antecedentes de un enfoque mayormente interrogador como sería el de competencias.

a) Metacognición

La investigación sobre metacognición Soto (2003) la enmarca en la indagación sobre cómo piensan y controlan los seres humanos sus propios procesos de pensamiento. Así mismo la asocia con dos componentes: el conocimiento sobre los propios procesos cognitivos y la regulación de los mismos. Este segundo aspecto lo determinan tres líneas esenciales: la planificación, que es la actividad previa al desarrollo de una tarea y el que contiene la dirección de las acciones y las estrategias a seguir; el control que se determina desde el inicio de la acción y que puede expresarse a través de la verificación o revisión de la estrategia que se utilizó; y la evaluación, que permite valorar los resultados de acuerdo a los objetivos planteados de inicio. Por tanto, se mantiene la idea del *pensamiento del profesor* en el que existen diferentes etapas dentro del proceso de planificación al igual que actividades mentales que permiten al docente un entendimiento de lo que llevará a cabo en la acción.

A lo anterior Pérez y colaboradores (2006) complementan refiriéndose a que la metacognición se interesa por la comprensión del conocimiento que se tiene de las propias capacidades, habilidades y experiencia en la realización de tareas que demandan alguna actividad cognitiva.

El principal aporte de este enfoque radica en haber puesto a consideración que la persona no únicamente elabora conocimiento sobre el mundo que lo rodea, sino además, sobre la manera en que percibe, comprende, aprende y piensa sobre sí mismo y su aprendizaje.

Como parte de sus limitaciones, los mismos autores consideran, que esta perspectiva de la metacognición no refiere o incluye aspectos afectivos o socioculturales, que valdría la pena tomar en cuenta pues los signos o símbolos son socialmente construidos y el contenido de la mente esta mediado por un contexto cultural o la autorreflexión. La siguiente tendencia en cambio se preocupa por estudiar los aspectos afectivos y culturales básicamente en el concepto de creencias.

b) Creencias epistemológicas

Las creencias epistemológicas indagan sobre las diferentes formas en que las personas entienden la naturaleza del conocimiento, la forma de conocer y cómo éstas influyen en su manera de aprender o enseñar. A esta definición le complementan Pecharromán y Pozo (2010), quienes mencionan que las creencias deben entenderse desde dos dimensiones: las concepciones sobre la naturaleza del conocimiento y las concepciones sobre la adquisición del conocimiento. La primera dimensión incluye las creencias relativas a la certeza del conocimiento, integradas por: el grado de convicción cuando se relaciona a la verdad o falsedad del conocimiento; a la creencia en el conocimiento relativo y a la creencia acerca de la complejidad del conocimiento. La segunda dimensión refiere a las creencias sobre la fuente del conocimiento, que va desde la creencia que el conocimiento es externo a la persona que conoce a la creencia de que la propia persona es el constructor del conocimiento.

Dentro de la principal aportación de esta tendencia puede mencionarse la consideración de estudiar la dimensión afectiva y la manera en cómo influye en la construcción del conocimiento.

c) Teorías implícitas

Otro enfoque alternativo para el estudio de las creencias tiene que ver con las teorías implícitas, no solamente como la postura anterior, sobre el *cómo* se conoce sino acerca *de lo* que se conoce, y la forma en que complementa el pensamiento del profesor sobre el conocimiento cuando trabaja en el aula.

Las teorías implícitas tienen un carácter teórico en tanto son representaciones de naturaleza abstracta y estable. Su intención es explicar la estructura que da sentido a la enseñanza, analizando la forma en que ocurre una mediación entre el docente y el curriculum. Así mismo identifican cómo las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículum, llevan al docente a interpretar, decidir y actuar en la práctica.

Rodrigo, Rodríguez y Marreo (1993) mencionan que las teorías implícitas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos, históricamente elaborados, transmitidos a través de la formación y en el proceso de enseñanza. Las teorías hacen referencia a una síntesis de experiencias biográficas activadas por demanda del sistema cognitivo. Las experiencias pueden ser directas, vicarias (a través de la observación e imitación de los otros) o simbólicas, las cuales se relacionan con situaciones teóricas (conceptuales), prácticas (metodológicas), afectivas (clima de colaboración), morales (valor de ciertos aprendizajes), personales y sociales.

Las teorías están compuestas por un conjunto más o menos integrado de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Es una versión completa y simplificada de la realidad que tiene alguna organización interna y estructuración (Pozo, 2001; Rodrigo 1993). Se utilizan para recordar, interpretar, predecir y controlar las situaciones que ocurren y tomar decisiones; y se pueden construir a través de la interacción social y comunicativa (Pozo, 2001).

Por tanto, si bien la metacognición no tomaba a consideración que el conocimiento es socialmente construido y situado en un contexto social, justamente las teorías implícitas sí toman en cuenta que el conocimiento es históricamente construido,

por lo que durante la formación del proceso de enseñanza se puede hablar de un margen más amplio, donde no solo es importante la experiencia de los docentes sino también la experiencia socialmente acumulada que lo acompaña, por lo que ya hay una mayor integración de los conceptos que se constituyen en la práctica del maestro.

d) Perfil del docente y análisis de la práctica

Este último no es considerado por Pérez y colaboradores (2006) como un enfoque a diferencia de los anteriores, pues se ubica en distintos marcos teóricos y por lo mismo hacen uso de diferentes metodologías. Esta orientación hace referencia a un conjunto de investigaciones que se enfocan al estudio de los distintos aspectos que influyen en la tarea del profesor tanto en la etapa de planificación como en la del desarrollo en el aula y revisión posterior. De esta manera a diferencia de los anteriores enfoques descritos, éste se concentra únicamente en el docente.

Se resalta como parte de esta perspectiva, los estudios sobre la relación entre las conductas del maestro y el rendimiento académico del alumno con el ánimo de lograr establecer modelos de prácticas docentes eficaces.

Es aquí donde se desarrolla el *paradigma del pensamiento del profesor* (descrito al inicio) como una de las principales investigaciones que hacen parte de esta perspectiva, pero al que se critica por no ofrecer una línea de explicación a la acción del profesor y por combinar múltiples términos y conceptos que no dan claridad a la naturaleza del pensamiento, haciéndolos meramente descriptivos (Jiménez y Feliciano, 2006). Sin embargo, se reconoce su aportación en cuanto a la toma de decisiones, como factor importante en la acción docente y por tomar en cuenta los procesos cognitivos.

Otra de las orientaciones desde la cual se considera la práctica docente, es desde el perfil de un profesional reflexivo, en el que Schön (1998) plantea que un docente toma tres tipos de conocimiento en su práctica: i) El conocimiento en la acción, siendo aquel que es observable en la práctica; ii) La reflexión en la acción, cuando el docente reflexiona en medio de la acción en el aula sin que deba

interrumpirla; y, iii) La reflexión sobre la reflexión en la acción, que es la capacidad de describir la acción.

Esta perspectiva junto a las teorías implícitas, dan a la práctica un papel fundamental en la construcción del conocimiento, en el que las experiencias sociales contribuyen al conocimiento en la acción y la reflexión en la acción. No obstante, se deja entrever que, como parte del proceso de enseñanza, son tres los elementos constantes: las creencias o teorías implícitas, el conocimiento logrado a partir de una reflexión y la práctica como lo puesto en acción de lo aprendido en el marco de un contexto determinado que propiciará o activará ese conocimiento.

1.3. Comentarios finales

Hasta este momento se han presentado las principales ideas relacionadas con el enfoque del pensamiento del profesor dando cuenta de la forma en cómo los diferentes enfoques sobre la práctica docente han distinguido a una diversidad de acciones, unas situándose en la parte del conocimiento, otras en las creencias o buscando integrarlas, sin embargo, resulta muy difícil distinguir los elementos que los diferencian en el campo de su práctica y la aplicación en el aula.

En el siguiente apartado se presenta el enfoque por competencias, buscando atender esas dificultades y a partir de su concepto, integrar los elementos que son parte del proceso de aprendizaje para analizar las implicaciones en la práctica docente.

Capítulo II. Enfoque por competencias

El enfoque por competencias integra los conocimientos, creencias, habilidades y actitudes del profesor. El concepto de competencias y las propuestas didácticas basadas en este enfoque se han convertido en un cimiento del panorama de la educación escolar en nuestros tiempos. En el presente capítulo se desarrollarán los antecedentes que marcan las distintas connotaciones sobre el término, las perspectivas desde diferentes autores sobre el concepto, los elementos que lo caracterizan en la enseñanza y la manera en que se vincula y transforma en la práctica docente en el preescolar.

2.1. Antecedentes

El concepto de competencias, ha adquirido diferentes significados de acuerdo a las disciplinas en las que se la ha considerado. Sin embargo, de manera inicial debe tomarse en cuenta que el término en educación se ha relacionado en dos campos: el primero el de la lingüística y en segundo término el conductual. En el primero, Chomsky (1965), quien no lo expresaba como único concepto sino en pareja como competencia/desempeño, estableció el concepto de “competencia lingüística”. En sentido estricto la competencia la señalaba como una capacidad de lenguaje genéticamente determinada, y por desempeño el uso efectivo de esta capacidad en situaciones concretas. Por lo que la competencia se entendía desde la capacidad de interpretación del lenguaje, y lograrla significaba el conocimiento del idioma por parte del hablante y la interacción comunicativa dentro de un contexto sociocultural.

La competencia entonces es influenciada por el contexto mismo, y autores como Huerta, Pérez y Castellanos (2000), plantearon que la competencia era un sinónimo de habilidad, aptitud, destreza, dominio, atribución o disposición que se reflejaba en un contexto al ser inseparable de la acción y el conocimiento.

La otra tendencia de marcada influencia en el concepto de competencia fue bajo el enfoque conductual, en el que era considerada como un comportamiento y una respuesta efectiva a un trabajo. Desde esta visión el sentido se ha relacionado

más en el ámbito laboral por lo que el análisis de tareas para un desempeño permitiría determinar las etapas en la formación de la persona para lograr el dominio de ciertas habilidades en la ejecución de una actividad. Mucho del desarrollo de las competencias ha tenido lugar en el ámbito laboral y la educación, buscando atender las exigencias que demanda el medio se empezó a desarrollar la integralidad del concepto mayormente desde la educación superior.

Como aporte significativo ha resultado que las competencias ayudan a definir con exactitud los indicadores de un puesto de trabajo, determinando conductas observables en numerosas condiciones. Estos aspectos de selección no solo se relacionaban con la formación que tuviera la persona en la escuela sino también con una serie de características inherentes, como la intuición, la sensibilidad, habilidades y creencias diferentes (Frade, 2007).

Para la Unesco (1996), en la educación recaía el deber de la formación de la persona y el desarrollo de sus competencias y que podrían ser evaluadas en cualquier proceso de formación, por lo que se podrían categorizar los diferentes saberes como elementos fundamentales para determinar las competencias profesionales, siendo estos: el saber, el saber hacer, saber estar y saber ser.

- **El saber**, entendido como los conocimientos especializados que posee la persona y relacionados con un determinado ámbito profesional; este saber permite el dominio de los contenidos y las tareas específicas que demande la actividad laboral (competencia técnica).
- **El saber hacer**, refiere a la aplicación del conocimiento aprendido en situaciones específicas, utilizando procedimientos adecuados en diferentes tareas, en el que se solucionan problemas y en el que la persona es capaz de utilizar las experiencias en otras situaciones o contextos nuevos (competencia metodológica).
- **El saber estar**, que hace relación a la disponibilidad, entendimiento interpersonal y cooperación con el resto del grupo (competencia participativa).
- **El saber ser**, referido a la actuación conforme a las propias convicciones, afrontar responsabilidades y toma de decisión (competencia personal).

De esta manera, a partir de la integración de los saberes se empiezan a delimitar elementos cognitivos, habilidades, actitudes y valores, de los que hace parte la

competencia, y por tanto no tendrá que ser medida en términos exclusivos de eficiencia o eficacia, sino en caso contrario desde una visión integral desde lo que aprende y cómo lo aprende la persona, estas precisiones para una definición será desarrolladas más adelante.

Si bien el alumno es centro de muchas investigaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la labor del docente desde el enfoque por competencias concentra buena parte de los intereses en su práctica, puesto que lo que lleva a su quehacer y sucede en el contexto del salón de clase permite reflexionar sobre varios cuestionamientos: ¿Qué piensa el maestro sobre lo que debe enseñar? ¿Cuál piensa que sea la manera en que deba enseñarlo? ¿Qué espera que conozcan los niños y aprendan a hacer? ¿Cuáles serían las actividades que desarrollaría? ¿Qué materiales serían pertinentes utilizar? ¿A qué obstáculos se enfrenta en el momento de la enseñanza? ¿De qué manera busca enseñarles a sus alumnos? ¿Se lleva a cabo lo que se planea al aula? Estos cuestionamientos hacen pensar que la conducta de los docentes se orienta, en parte por su conocimiento y creencias.

Cabe señalar que en el apartado anterior -el pensamiento del profesor-, se daba cuenta de los enfoques de manera más fragmentada y a partir de la visión del concepto de competencias se entiende que el conocimiento si bien se construye, e intervienen diferentes procesos individuales, se desarrolla de una manera integral, en un contexto institucional, de enseñanza, disciplinar e incluso de relación con otros, lo que lo hace significativo, ya que se logra de una manera contextualizada. Por tanto, una visión desde las competencias permitirá el entendimiento de la complejidad sobre el aprendizaje y lo que se debe llevar a cabo en la práctica del aula para poder actuar en ella.

Sin embargo, las competencias no solo tienen relación directa con aspectos laborales y de trabajo, en educación se pretende que su desarrollo en todo el conjunto que la conforman (habilidades, saberes, destrezas y actitudes) se convierta en pilar de los aprendizajes a lo largo de la vida. Este aspecto en relación con el enfoque de la metacognición es uno de los grandes aportes del

enfoque por competencias en el que es fundamental el desarrollo de conocer acerca del propio proceso de aprendizaje y que se conoce como aprender-aprender.

En el caso de la educación básica, es considerada como la etapa de la formación de las personas en las que se impulsan las habilidades de pensamiento y competencias básicas para favorecer el aprendizaje continuo, y las actitudes a lo largo de la vida. Como parte de la educación preescolar se propone una formación integral en los niños en el que sea fundamental la participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de forma prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

Para lograr una mayor claridad del concepto, a continuación, se busca dar cuenta de los elementos más importantes que lo integran a fin de entender su relación con la práctica.

2.2. El concepto de competencias

A continuación, se realizará una revisión somera acerca de las principales perspectivas que se han identificado sobre las competencias en educación, su desarrollo, riqueza y evolución durante las últimas décadas, para aterrizar finalmente con una definición que va a permitir retomar la discusión de las creencias, concepciones y la puesta en práctica en el proceso de la enseñanza por competencias de parte del docente.

En general, puede mencionarse que las competencias ven el aprendizaje de una manera integral, pues no solamente abarca el conocimiento, sino la manera en que éste se relaciona con las habilidades, las actitudes y los valores en un contexto situado. Tienen un componente afectivo (actitudinal) y otro cognitivo, en el que la persona moviliza o pone todos sus recursos (conocimiento, experiencia, habilidades entre otros) en función de una acción dentro de un contexto determinado.

En educación el concepto ha resultado polisémico contando con múltiples significados provocando que sea utilizado de diversas formas en distintos ambientes, lo que ha llevado que ante la diversidad se elaboren programas

educativos, cada uno con interpretaciones propias. Esto conlleva a que sea necesario hacer una revisión del concepto para ir destacando los puntos clave, que se integrarán en una definición final y la importancia sobre la formación profesional del docente.

Denyer *et. al* (2007) recogen ocho definiciones a lo largo de una década sobre las competencias, cada una de ellas con los elementos que la integran, el papel que adopta el sujeto para dar respuesta a un problema y un contexto determinado (Ver cuadro 1).

Cuadro 1. Concepciones de competencias

Una competencia ...	D'Hainaur (1998)	Raynal y Rieuner (1997)	Gillet (1991)	Perrenoud (1997)	Jornaet, Lauwaers y Peltier (1990)	Merieu (1991)	Palascio (2000)
Refiere a un conjunto de elementos...	De conocimiento de saber hacer y de Saber-ser	De comportamientos	Un sistema de conocimientos conceptuales y procedurales	De recursos	De capacidades	Un saber identificado	De disposiciones de naturaleza cognitiva, afectiva, reflexiva y contextual
Que el sujeto pueda movilizar	-	Esos comportamientos son potenciales	Esos conocimientos está organizados en esquemas operativos	Esos recursos son movilizables	Esas capacidades se deben seleccionar y coordinar	Ese saber identificado debe ponerse en acción	La movilización se expresa por medio del concepto de disposición
Para resolver una situación	Tratamiento de situaciones	Una actividad compleja	La identificación de una tarea problema y su resolución	Un tipo definido de situaciones	La representación de la situación por el sujeto	Una situación determinada	Situaciones problema
Con éxito	"Ejercer convenientemente un rol, una función o una actividad"	"Ejercer convenientemente un rol una función o una actividad"	"Una acción eficaz"	"Actuar eficazmente"	"Responder de manera más o menos pertinente a los requerimientos de la situación"	"Una combinación apropiada de capacidades"	"Una acción responsable"

Fuente: adaptado de Denyer *et al* 2007

Cronológicamente de inicio, la competencia era vista como parte del saber hacer y ser (Meirieu, 1991; Hainaut, 1998), a lo que posterior le fue incluido componentes primordiales de carácter cognitivo, actitudinal y afectivo (Gillet, 1991; Pallascio, 2000) y en la que finalmente la competencia era percibida como un elemento que ayuda a la resolución de los problemas emprendiendo una solución eficaz. Un aspecto común de las definiciones es que hacen hincapié a un conjunto de capacidades que se logran a partir de la movilidad interrelacionada de los conocimientos, habilidades y actitudes, con la disponibilidad de la persona para aprender, y a su vez de ofrecer respuestas a problemas o situaciones en un contexto determinado.

Algunos autores refieren a la competencia como un conjunto de conocimientos (Gillet, 1991), comportamientos (Raynal y Rieunier, 1997), saberes (Meirieu, 1991), recursos (Perrenoud, 1997), capacidades (Jinnaert, Lauwaers y Peltier, 1990), otros con el saber ser, relacionándola con los aspectos actitudinal y valoral, pero básicamente realzando los tres elementos primordiales que le caracterizan, y que son: conocimientos, habilidades, actitudes y valores; y aunque exista una nomenclatura distinta por los autores, estos tres conforman los componentes esenciales, mismos que serán los utilizados para esta investigación.

Las variaciones en la definición de competencia permite identificar que al concepto lo forman tanto aspectos cognitivos (como los conocimientos y habilidades) y no cognitivos (como las actitudes y valores), por lo que se identificarán dimensiones y componentes dinámicos, siendo que a las primeras le constituye el ser, el saber hacer, las actitudes y los valores, mientras que los segundos refieren a la movilidad, integración y transferencia.

La **movilidad** se entiende como la aplicación de lo que se sabe en un determinado contexto, es la acción de una respuesta (Meirieu, 1991) adaptada a una situación específica sin que sea una mera réplica programada (Stiefel, 2008) expresada a través de la disposición del sujeto (Pallascio, 2000). La **integración** es la reunión de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que son movilizadas hacia las estructuras cognitivas de la persona (Tobón, 2011); y la **transferencia** que refiere

a los aprendizajes, se logra en situaciones que favorecen la movilización de conocimientos, combinándolos a partir de diferentes recursos (Stiefel, 2008).

Junto a estos componentes, Pérez Gómez (2008:78) complementan con seis características, que hacen de la competencia más que la adquisición de conocimientos disciplinares, que debe entenderse en relación a su funcionalidad y aplicación de lo aprendido en diferentes contextos. Los elementos que describe son:

- i. El carácter holístico e integrado (emociones, valores, actitudes, afectos, habilidades y conocimiento explícito o tácito) y las particularidades del contexto.
- ii. Las competencias de interpretación e intervención desarrolladas por la persona, hacen parte del patrimonio cultural y profesional del contexto al cual pertenece; en lo que podría ser el caso de las competencias docentes.
- iii. La disposición para aprender y llevar a la acción, el desarrollo socio emocional de los seres humanos se implica directamente en la construcción de competencias y viceversa.
- iv. El componente ético, en el que como parte de las acciones del aprendiz hay detrás una serie de principios que orientan cómo asumirlas, elegir las y priorizarlas.
- v. El carácter reflexivo, que facilita su transferencia, adaptación o generalización en experiencias y situaciones diversas o complejas, “la reflexividad es el sustrato inexcusable de todo comportamiento competente en un mundo complejo, cambiante e incierto (p. 79)”
- vi. El carácter evolutivo, dado que las competencias no son estáticas, ni son en un solo momento o para un largo tiempo, sino que van dependiendo del contexto cambiante.

Y por último refiere que las competencias se hacen presentes a través de comportamientos, habilidades o prácticas dirigidas por la posibilidad de tomar decisiones sobre situaciones o problemas en el que se aplique lo aprendido haciendo uso de los conocimientos propiciando el desarrollo de capacidades cognitivas que favorezcan el aprendizaje.

Por tanto, hasta este momento se puede afirmar que si bien el concepto no ha presentado cambios fundamentales, sí ha tenido una evolución en el que se

reconoce que las competencias tienen una naturaleza inconclusa, que no se adquieren una vez y por mucho tiempo, sino que están en continuo desarrollo y que se observan en la acción misma de la persona; que se muestran como un tejido de aspectos cognitivos y no cognitivos y que por lo mismo la integración, movilización y transferencia representan un cambio educativo.

Junto a las definiciones que empezaron a plantearse, también lo hicieron una serie de categorías que serían útiles para su integración. Díaz Barriga (2006) intenta proponer una clasificación de competencias: las genéricas y las disciplinares. Las competencias genéricas se relacionan tanto a nivel básico como a nivel superior y se dirige hacia dos vertientes: para la vida (competencias ciudadanas, de convivencia) y académicas (comunicativa, lectora, matemáticas, conceptos básicos de ciencia y tecnología y lengua extranjera). Las competencias disciplinares o transversales son aquellas que nacen a partir de la necesidad de desarrollar conocimientos y habilidades relacionadas con una disciplina específica y en el que su desarrollo también está relacionado con las materias de un plan de estudios a llevar a cabo. Estas competencias pueden ser aquellas relacionadas con el desempeño profesional (habilidad profesional) o con el desarrollo de actitudes que tiene como base el conocimiento pero que requieren de una valoración como elemento esencial de éste enfoque. El término transversal hace referencia a los aspectos complementarios e independientes que pueden tener una utilidad en otros campos (Euridyce 2002, citado en Díaz Barriga 2006).

En el caso del preescolar, las competencias tienen un sentido genérico ya que el trabajo sistemático para el desarrollo de las mismas es desde el nivel inicial, pero forman también propósitos de la educación primaria y de los niveles subsecuentes; siendo aprendizajes valiosos en sí mismos, y que constituyen también los fundamentos del aprendizaje y del desarrollo personal en un futuro.

En este estudio se pretende identificar como los docentes promueven el desarrollo de las competencias genéricas a partir de las propias competencias para favorecer las competencias en los niños. Es importante hacer esta distinción, ya que aun cuando se hace referencia a un contexto de preescolar, en esta investigación se

habla de competencias disciplinares y pedagógicas de la práctica docente, por lo que se sitúan en un marco teórico de competencias de la educación superior.

Finalmente, y como bien se mencionó, luego de revisar los elementos primordiales del concepto de competencia, es importante aterrizar una definición que los integre a todos ellos y que retome lo identificado sobre creencias, concepciones y la práctica docente.

Para fines de este estudio consideraremos la definición desarrollada por Escudero y Pérez Gómez (2008: 56); quienes refieren a la competencia como “una capacidad de asumir las demandas complejas con y para la resolución de un problema. Para ello puede tomar en cuenta un saber, un saber hacer, las actitudes y los valores (como elementos) y resultado de la integración, la movilización y la adecuación de conocimientos teóricos y prácticos (como parte de una estructura interna o de los recursos cognitivos que posee la persona como procesos), es decir se resume en la integración, transferencia y movilidad; y en el que además intervienen los atributos personales-sociales y las experiencias en contextos cercanos a la realidad, puesto que el proceso de aprendizaje y desarrollo de las competencias es mediado y se presenta en un ambiente escolar y en el que se pretende que lo aprendido tenga utilidad en diferentes contextos (transferencia)”.

Esta definición permite entender que son las competencias una unidad compleja que integra, y es dinámica entre sus elementos, siendo para el caso de las competencias docentes, competencias disciplinares que el docente requiere desarrollar para ser capaz de planear, implementar y evaluar las condiciones que se presentan en el aula, pero para ello es necesario que las conceptualice en el marco del conocer y hacer y más aún que sean conscientes del proceso dinámico (movilización-transferencia) que ellas implican, ya que lo que se pretende es que los docentes pueda promover el desarrollo de las competencias en sus alumnos.

Junto a los anteriores componentes y en relación a las creencias, concepciones y práctica docente se suma lo actitudinal, que se entiende como la disposición que lleva a un comportamiento determinado ante personas, grupos, ideas u objetos,

que se identifica y es expresada en creencias y valores que son un filtro que moldea lo que observa y percibe (Hall-Tonna, 1995).

En el caso del docente, la actitud con la que afronta su actividad influye en gran medida en los resultados de sus acciones en el aula, “la actitud, entendida como una predisposición, aparece por tanto como uno de los tres componentes axiales: querer (actitud), poder (capacidad de influencia) y saber (conocimiento)” (Vaello, 2009:40). Por ejemplo, en su práctica, un docente busca conocer y saber usar el conocimiento en una situación específica, utilizando previo lo que conoce del contenido y del grupo, y por lo cual decide generar o introducir nuevas actividades que permitan enriquecer los significados de los temas que desarrolla, para entonces hacer la selección, diseño de situaciones y la relación que puede lograr con otros contenidos.

Aspectos como las anteriores, también hacen parte importante de la competencia del docente en el que es fundamental la movilización de aprendizajes que logre en los niños mediante la planificación de las actividades durante el proceso de enseñanza; así la competencia se convierte en un fin, un contenido y guía de procedimientos e incluso propuestas de evaluación. A continuación, se realiza una revisión de los diferentes elementos que integran la enseñanza por competencias y como se describió es parte de la competencia docente y a su vez al desarrollo de competencias para los alumnos.

2.3. La enseñanza por competencias

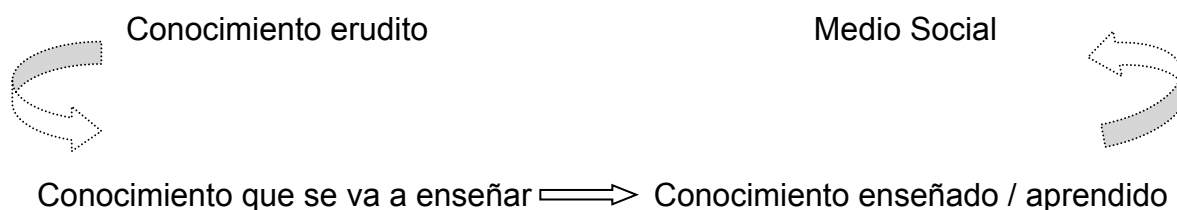
La planificación de la enseñanza por competencias ha implicado cambios, tanto en las instituciones educativas como en los maestros. Por lo que es importante atender el planteamiento de los propósitos de aprendizaje, los contenidos a desarrollarse, el uso de los recursos, la manera de impartirse en el aula y por último la forma de evaluarse.

Si bien en este enfoque y como lo explica Denyer (2007), la dinámica tradicional de la preparación de una clase por parte del maestro se mantiene en el que: a) el profesor hace una selección de los conocimientos a desarrollar, estos conocimientos pueden encontrarse en las fuentes bibliográficas que hacen parte

de los contenidos curriculares a enseñarse y que en el esquema siguiente aparecen como conocimiento erudito y el que es el punto de arranque en el proceso; b) los simplifica tanto conceptual como lingüísticamente; c) programa y ejecuta las actividades de acuerdo al grado de complejidad de los temas (planea y ejecuta); y, d) espera que lo transmitido sea aplicado en la cotidianidad (aspecto que se incluiría en la parte de evaluación).

Este proceso está ejemplificado en el siguiente esquema, en el que se puede ver la dirección que toma la enseñanza cuando es el maestro quien a partir de un conocimiento referido lo presenta y explica esperando que lo aprendido sea aplicado en el medio en el que el alumno se desenvuelve.

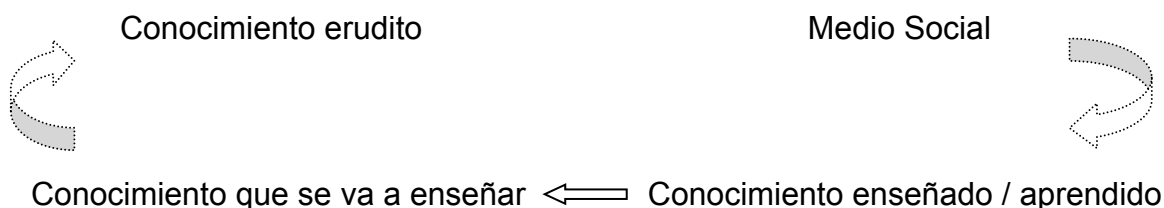
Diagrama 1. Proceso de enseñanza



Fuente: adaptado de Denyer *et al* 2007

En el enfoque por competencias de acuerdo con Romainville (citado en Denyer *et al* 2007), el esquema se invierte, y los objetivos de formación no solo se describen por los conocimientos sino por las actividades, tareas o problemas que el alumno deberá enfrentar, llevando a que la planeación del maestro sea un reto de proponer situaciones significativas de aprendizaje, con objetivos claros y en el desarrollo de competencias de acuerdo al nivel en el que se imparta. Esto se representa en el siguiente esquema y como bien puede compararse con respecto al anterior, se llega al conocimiento erudito (conocimiento científico) como resultado de una indagación en el medio del que también le interesa aprender al alumno, por lo que a partir del propio interés y con la guía y trabajo del docente busca llegar a su entendimiento.

Diagrama 2. Proceso de enseñanza desde las competencias



Fuente: adaptado de Denyer *et al* 2007

Será así como en la práctica escolar ya no solamente debe tomarse en cuenta la construcción de un problema simulado y descontextualizado, ofreciendo un problema para resolver, sino que la formulación de un problema debe permitirle al alumno activar toda la información tanto propia como del medio en el aspecto de relacionarlo con un problema.

Por tanto, la enseñanza por competencias conlleva también un cambio dentro del diseño curricular en el que el maestro pasa de ser un ejecutor de programas a uno en el que su rol será de facilitador, a partir de su conocimiento, experiencias, habilidades y creencias en un salón de clases. En el caso de la educación preescolar, la actividad docente en los últimos años ha sufrido una innovación no solo conceptual sino a nivel de todo el proceso de enseñanza (en el siguiente capítulo se revisarán con mayor detalle las características de los programas de preescolar en México), ya que ha transformado como eje primordial el desarrollo de competencias en los niños.

El docente es quien planea las situaciones didácticas que les permitirá a los alumnos desarrollar los saberes y haceres de cada competencia de una manera más efectiva a partir de su propia realidad y necesidades (Frade, 2007).

El docente entonces, se convierte en la figura que enseña a aprender, quien se muestra atento a las acciones de los alumnos para enfrentar las situaciones; elige los conocimientos de enseñanza en línea con el contexto y la utilidad práctica en la vida diaria; estructura las actividades y prácticas para enseñar acciones y por

ultimo evalúa la forma en que los esquemas aprendidos son puestos en acción sobre las diferentes prácticas.

Este estudio se enfocará particularmente en estas actividades del docente por lo que sus habilidades de observación, formulación de su planeación y ejecución serán claves dentro del proceso de conocer la transformación de su práctica.

El trabajo por competencias, desde el ambiente escolar busca el enfrentamiento a situaciones similares de la vida diaria, con la diferencia de que el proceso y los recursos a movilizarse serán para el aprendizaje, así que los ejercicios didácticos o tareas serán un medio para lograr los objetivos de aprendizaje.

Denyer *et al* (2007) describen los siguientes elementos y características de una tarea dentro de este enfoque por competencias: i) Es compleja, pues requiere de una organización dinámica; ii) es finalizada y luego orientada hacia la acción ya que persigue un objetivo en concreto; iii) es interactiva, en cuanto a que es la misma tarea-problema junto a las metas las que llevan a elegir los recursos y la organización; iv) es abierta ya que tanto proceso como producto no se encuentran definidos; v) es inédita, pues el contexto de la tarea debe ser cambiante para que las respuestas no sean mecanizadas; vi) es construida, ya que está dirigida a los objetivos de aprendizaje. Estas características se convierten en elementos importantes en el momento de la planeación, pues el maestro no sólo se fijará en los contenidos sino en la integración de todos los elementos para que el alumno logre el desarrollo de la competencia.

Así mismo representan una parte de los cambios que se han generado en la actividad docente, por lo que a partir de esta investigación se podrá dar cuenta de las transformaciones que se han presentado, y en el que el maestro ha pasado de un rol expositivo y hacer pruebas, a convertirse en un acompañante y generador de situaciones de enseñanza para que la evaluación no este solo enfocada en los resultados sino a los procesos y sea más de tipo formativo.

Será entonces que a través del trabajo docente por competencias se espera que los conocimientos no sólo se queden en lo teórico sino que por el contrario les sean de utilidad a los alumnos, puesto que el desarrollo de competencias permite

establecer relaciones entre los diferentes conceptos, hacer comparaciones, formar redes conceptuales y definir un propio criterio, para que finalmente sea fundamento de los siguientes aprendizajes de manera que “los conocimientos sean progresivamente reinvertidos y puestos al servicio de unas competencias más complejas” (Roegiers 2010 p.105). En otras palabras, las competencias son visualizadas en continuo desarrollo, por lo que su complejidad también es progresiva lo que llevará a contemplar al maestro a la hora de su planeación, diseñar situaciones de aprendizaje que respondan a los procesos y avances de los alumnos.

Este reto de lo que ha sido la enseñanza por competencias ha significado una reestructuración en la práctica docente y su formación profesional, por lo que, para enseñar por competencias el maestro empieza a reconocer y valorar las propias y desarrollar aquellas que le permitan un nivel de dominio en su rol profesional; en el siguiente apartado se revisará la manera en que el desarrollo de las competencias docentes es parte de la formación del docente no solo como los conocimientos o las capacidades con las que cuenta sino también con las que cumple o lo certifican dentro de su profesión.

Cabe recordar que allí es donde se concentra la importancia de esta investigación ya que son pocos los aspectos que se conocen acerca de la formación docente en preescolar y para adentrarnos en la problemática se hace necesario conocer explícitamente el rol del docente dentro de un ambiente de pre lectura y pre escritura en el desarrollo de competencias que son base en la enseñanza de las ciencias.

2.4. La formación profesional y las competencias docentes

Esta sección se concentrará en dar un panorama de la manera en que se ha ido introduciendo el enfoque por competencias como parte del desarrollo profesional docente, y la manera en que su labor se ha renovado a partir de las reformas transformadoras en la educación preescolar.

De acuerdo con Lombardi y Abrile de Vollmer (2009), las demandas actuales sobre la escuela hacen que los desafíos sean mayores para los maestros; en los

años 90's uno de los aspectos más sobresalientes fueron las reformas en la formación docente con el objetivo de mejorar la calidad de la educación.

En la actualidad, las metas educativas 2021 propuestas por la Organización de Estados Iberoamericanos (2010) establecen “mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria a través de alcanzar mayor calidad en toda la oferta de formación del profesorado, mejorar los accesos a la profesión docente, el apoyo a los docentes principiantes y el diseño de estrategias para la formación en ejercicio y su desarrollo profesional” (p.60).

A partir de esto se reconoce que la formación inicial es un eje para afrontar los cambios, ya que con frecuencia las reformas o modificaciones dentro del sistema educativo se perciben como “obstáculos” o “amenazas” a su profesión. De esta manera no puede considerarse hablar solo de contenidos, pues en un mundo cambiante donde la información también camina a ese ritmo, se busca a través de la formación brindarle el apoyo al docente para propiciar una mejor adaptación a estos cambios y seguir promoviendo aprendizajes significativos, por lo que es importante hacer una definición de una competencia profesional.

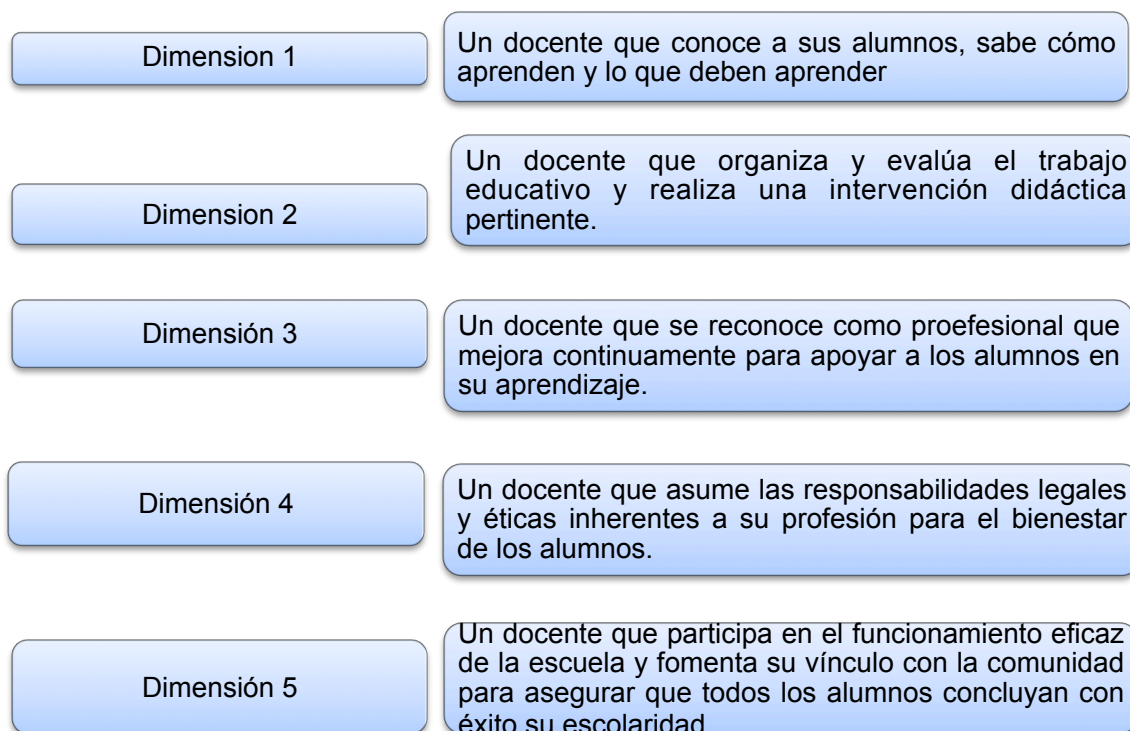
Una competencia profesional puede definirse como “la aplicación de saberes (ser/estar, saber, y saber hacer) que procura el logro de determinados resultados esperados conforme a las exigencias de la producción y el empleo”. (Blass, 2007 p.42) Una noción como esta de competencia aporta elementos importantes en la formación docente, siendo uno de los recursos más significativos dentro de la escuela, en el que se busca cerciorar la calidad asegurando docentes competentes.

Sin embargo las competencias no están sujetas al saber, y al saber hacer, pues el hecho de poseer una serie de capacidades no asegura ser competente: “la competencia no se encuentra en la posesión de los recursos (capacidades), sino en la toma de decisiones y concreta movilización de esos recursos...es utilizar contextualizada y eficazmente lo que se sabe”. (Tejada 2005, citado en Coronado, 2009 p. 26)

Como parte de la Ley General del Servicio Profesional Docente donde se busca asegurar un desempeño que fortalezca la calidad y equidad de la Educación Básica, la Secretaría de Educación Pública en conjunto con las Autoridades Educativas Locales diseñaron los perfiles, parámetros e indicadores que definen los procesos de evaluación al concurso de ingreso al servicio público educativo para lograr las promociones y reconocimientos pertinentes (SEP, 2018).

El perfil integra las características, cualidades y aptitudes esperadas para que los docentes tengan un desempeño eficaz (Anexo 1). El perfil cuenta con cinco dimensiones que se describen en el siguiente diagrama, de donde se derivan parámetros que describen el saber y quehacer docente y los indicadores para que se concreten.

Diagrama 3. Perfil para docentes



Fuente: adaptado de SEP 2007

De acuerdo con SEP (2018) los perfiles ayudan a definir: i) Las funciones de docencia, dirección y supervisión, respectivamente, incluyendo en el caso de la función docente la planeación, el dominio de los contenidos, las prácticas didácticas, la evaluación del alumnado y el logro de sus aprendizaje, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores; ii) las características del desempeño del personal del Servicio Profesional Docente en contextos sociales y culturales diversos, para lograr resultados adecuados de aprendizaje y desarrollo de todos en un marco de inclusión; iii) la observancia de los calendarios y el debido aprovechamiento del tiempo escolar; y iv) los niveles de competencia en cada una de las dimensiones los integren.

En este punto este estudio toma gran relevancia atendiendo una de las necesidades educativas actuales: la formación inicial, que se convierte en un eje primordial de la transformación educativa ya que como se ha mencionado anteriormente es fundamental en los momentos de cambio, por ello los resultados de esta investigación podrían abrir un espacio de reflexión sobre su reorientación y con ello un posible replanteamiento de las competencias del docente para que así se garantice la calidad y equidad de la educación.

Coronado (2009) considera a la competencia docente como una actividad situada en un ambiente laboral y que refiere a las competencias del que ejerce la docencia, de esta manera quien desarrolla esta actividad “con o sin formación específica, trae consigo una serie de recursos, concepciones, disposiciones y algunas competencias básicas, la experiencia como alumno, la demanda laboral y algunas ayudas externas que dan forma a su trabajo” (p. 29). El docente, por tanto, tiene habilidades específicas y una serie de conocimientos bien sea legitimados por la academia o emergentes de las diferentes prácticas, que le permitirá adaptarse a nuevas situaciones y a desarrollar su capacidad para resolver problemas. Igualmente se deja claro que los elementos que la componen, resultan ser una respuesta para que el docente se adapte a las condiciones o demandas complejas en un contexto particular, siendo resultado de la integración, movilización y adecuación de las capacidades, conocimientos, actitudes y valores utilizados eficazmente.

Altet (2005) asegura que el modelo actual del maestro profesional se basa en aquel que sabe aplicar sus habilidades y acción en cualquier situación; es "el hombre de la situación", capaz de "reflexionar en acción" y de adaptarse; calificado para dominar una nueva situación" (p. 3). El profesional se reconoce entonces por los conocimientos que tiene y la manera eficaz de llevarlos a la práctica.

La visión del docente se encamina a un profesional reflexivo en el que se reconoce el impacto de su propio desempeño y su acción en la toma de decisiones para resolver problemas, considerando todo su conjunto de conocimientos, experiencias, habilidades, destrezas y actitudes (que son elementos integradores de una competencia) para que desarrolle sus propios procesos de metacognición y reflexión de sus prácticas.

Una de las competencias que se está esperando ver en los maestros es la capacidad reflexiva, donde el análisis de las propias prácticas se refleje en su planeación, y si bien el docente no cuenta con el tiempo para tener un registro o hacer una reflexión profunda de su actividad, existe una alta probabilidad que cuenten con espacios de intercambio con otros maestros por lo menos verbalmente, en el que podría favorecer el reconocimiento de las propias ideas de su práctica y apoyar un proceso de autorreflexión.

En el caso del preescolar uno de los mayores retos que enfrenta en su trabajo el docente, es el de la planificación, ya que a partir del conjunto de conocimientos y reflexión de su práctica, es quien toma la decisión de adoptar una situación didáctica para promover las competencias; además de considerar la organización y estructura del trabajo que deberá tener relación con los propósitos de la propuesta curricular.

El diseño de situaciones didácticas y actividades requiere diferentes niveles de complejidad en la tarea lo que a su vez le significa un desafío al niño, ante ello el docente hace también una selección de competencias que le permita ir trazando el trabajo que garantice el logro durante la actividad pero que también se relacione a lo largo de su formación preescolar.

En conclusión, frente al reto que significa para el maestro la enseñanza por competencias, y la forma en que es afectado en su quehacer, se esperaría que las acciones dirigidas desde su formación inicial le brinden herramientas que le permitan adaptarse, desarrollar nuevas formas de aprendizaje y primordialmente le resulten satisfactorios para su mejora profesional.

En el siguiente apartado se analizan algunas de las propuestas que brindan diferentes categorías de competencia que responden a la formación del profesional docente, siendo líneas importantes en la planeación, ejecución y evaluación para el mejoramiento de la propia actividad, y en el que se resalta la importancia de la autorreflexión de la práctica y la manera en que se entreteje con la información generada en la acción del aula. Así mismo el deseo de aprender y la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y el desarrollo de la capacidad de autoevaluación del niño preescolar. La clasificación de las competencias que se plantea permitirá una mayor claridad en lo que debe hacer un profesional competente, que se espera de él, si ofrece metas claras a los formadores y dejan claras las expectativas que se generan sobre él (Rueda, 2009), que en el caso de preescolar, sería de los padres de familia hacia el aprendizaje de sus hijos.

Capítulo III. Clasificación de las competencias

Este capítulo tiene como finalidad identificar dentro de las múltiples clasificaciones que existen de competencias, aquellas que para el desarrollo de este estudio pueden nutrir un campo poco explorado dentro de la educación preescolar. Hay que señalar que, ante la variedad de literatura, cada autor toma una visión de profesional distinto de acuerdo al nivel, sistema y contexto educativo particular.

En este estudio se toma como referencia clave a Perrenoud (2004), quien se acerca al campo de las competencias docentes en educación básica -y al que pertenece la educación preescolar- en una propuesta que toma como guía un referencial de competencias para la formación continua de los docentes, convirtiéndose su propuesta en influyente y fundamental en este estudio. El autor aclara que esta propuesta no es definitiva y que puede enriquecerse de acuerdo a las demandas que surjan del medio. Las competencias que enuncia son:

3.1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje

Como competencia global se orienta a la elaboración de situaciones didácticas óptimas, en la que la competencia por parte del docente se dirige a imaginar y crear diferentes situaciones que tomen distancia de las actividades rutinarias y que transformen la clase en experiencias de aprendizaje amplias, abiertas con sentido y control que hacen referencia a un proceso de investigación, identificación y resolución de problemas.

Los docentes seleccionan los temas que le brindan a los niños situaciones de enseñanza contextualizadas, tomando como punto de partida aspectos atractivos, planteándolos como problemas, desafíos o preguntas sobre el funcionamiento del mundo, poniéndolos en situación de elaborar explicaciones y dar respuestas, que son componentes básicos dentro del campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social.

Para este estudio es primordial conocer cómo construyen los docentes las situaciones de aprendizaje y la manera en que integra los elementos de la

investigación y resolución de problemas a la situación planeada. El interés radica en que existen evidencias que señalan que la poca familiaridad y confianza de los docentes en los contenidos de las ciencias naturales, con frecuencia hace que los temas relacionados con estos contenidos sean imprecisos en el marco de los proyectos, que se dejen para después o incluso que directamente no se trabajen en esta etapa de la trayectoria escolar de los niños (Erden y Sönmez, 2011; Sackes, 2014).

En el caso de esta investigación es importante como parte del análisis posteriori, además de la reflexión que logre hacer el maestro, las explicaciones que propone a sus alumnos pues hay que considerar que no es a partir de las situaciones didácticas el que se construyen las explicaciones sino el desarrollo de la capacidad de relacionar las evidencias que se generaron en la situación didáctica para llegar a ciertas conclusiones. El maestro busca hacer consciente en el alumno la relación de lo que “yo imagino” o “conozco del mundo”-conocimientos previos- con lo nuevo que la situación didáctica ofrece. Este aspecto en relación al campo formativo Exploración y comprensión del mundo natural y social, resulta también básico en la enseñanza de la ciencia en años siguientes, pues a partir de este proceso se ayuda a enriquecer lo que los alumnos concluyen. Esta competencia moviliza otras varias, que favorecen la concepción, organización y animación de las situaciones de aprendizaje. Estas sub-competencias son:

i) Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje

La verdadera competencia pedagógica consiste en relacionar los contenidos por un lado con los propósitos, y por el otro lado, las situaciones de aprendizaje. Los objetivos intervienen a tres niveles: a) En la planificación didáctica, para lograr identificar los objetivos que se han trabajado en las diferentes situaciones para que posteriormente sean elegidos y promovidos; b) En el análisis a posteriori de situaciones y actividades, para definir lo desarrollado y transformar las actividades propuestas; y, c) En la evaluación, cuando se trata de controlar las experiencias de los alumnos

La competencia va dirigida a que el maestro logre controlar los conocimientos y que posteriormente logre construirlos en otras situaciones o tareas, tomando en cuenta el ambiente, los intereses de los alumnos, sus conocimientos previos en el que se favorezca la apropiación de la actividad y se logre la transferencia de conocimientos. Con ello resalta la importancia que el autor menciona debe hacerse en la definición de los conceptos núcleo o las competencias clave, en torno a las cuales organizar los aprendizajes y guiar el trabajo en clase.

ii) Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos

La competencia consiste en que el docente pueda trabajar diseñando situaciones de aprendizaje tomando en cuenta las representaciones o los conocimientos previos con los que cuenta el alumno. Se espera que el maestro se “ponga en el lugar del otro” a fin de que tome en cuenta que lo que le resulte evidente a él deberá hacerlo igualmente para sus alumnos, haciéndolo entendible y en el que permita generar un espacio abierto para las dudas.

El maestro a partir de lo que conoce o sus explicaciones previas pone a prueba con la situación didáctica si lo planeado es viable o no para desarrollar con los alumnos. Este aspecto es primordial como parte del interés de este estudio pues se busca conocer cómo el maestro construye su planeación, flexibilidad y consecuentemente su capacidad de improvisar a partir de lo que encuentra en el aula, para luego permitirse poner en conjunto estas representaciones acerca de la realidad a través de una situación didáctica que lleve a corroborar o cuestionar el conocimiento y que se sinteticen en un espacio de reflexión donde los niños de preescolar puedan dar cuenta de cómo estos nuevos aprendizajes complementan, expanden o modifican la idea previa con la realidad.

iii) Trabajar a partir de los errores y de los obstáculos en el aprendizaje

Para esta competencia que está relacionada con la anterior, se espera romper con el paradigma de memorizar y almacenar la información para que se transforme a un mejor sistema de comprensión y para lo que se requiere de un mayor esfuerzo cognitivo. Se espera que tanto docente como alumno de preescolar superen los

obstáculos explorando y poniendo a prueba soluciones que lleven a consensos utilizando todos los recursos didácticos y cognitivos para que a su vez los alumnos puedan superar dificultades. Específicamente en el campo formativo de Exploración y comprensión del mundo natural y social, es de interés conocer la reflexión a la que llegan los docentes sobre los errores y los obstáculos del aprendizaje pues se está construyendo la posibilidad de constatar las explicaciones previas con lo que sucede en el salón de clases y lograr la reflexión sobre lo que ha conllevado el proceso (metacognición). Igual de relevante será conocer de parte de los alumnos de preescolar su aprendizaje, actuación y opinión sobre la situación didáctica; y de esta manera tener una perspectiva desde la narrativa de la planeación por parte del docente hasta la evaluación.

iv) Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas

La competencia se concentra en diseñar, adaptar o hacer uso de una variedad de dispositivos y secuencias didácticas que lleven al aprendizaje y la movilización de los recursos. Los dispositivos y secuencias parten o son producidos de una tarea que desarrolla y alcanza, de un proyecto a realizar o un problema al que se le deba dar solución.

El trabajo docente más allá de la creación de la secuencia debe propiciar en los niños de preescolar la complicidad y solidaridad a fin de generar un espacio de “igualdad” en donde todos, incluido el maestro aprenden y buscan superar los obstáculos. Estos dispositivos son adecuados cuando se habla del campo formativo Exploración y comprensión del mundo natural y social, puesto que ayudan a familiarizar a los alumnos de preescolar con aspectos relacionados con el método científico y que son significativas en el aprendizaje de las ciencias en años siguientes.

v) Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento

El desarrollo de esta competencia se relaciona con la capacidad del maestro de lograr hacer propio un modelo de investigación en la enseñanza, donde además de dar respuesta a las preguntas, o superar obstáculos en el desarrollo de una

tarea, deberá favorecer en los niños ir un paso más allá de la curiosidad en el que pueda incluso llegar a construir teorías.

Sin embargo y aunque el docente está sujeto a un tiempo en la escuela para cumplir con los propósitos del programa y el proceso de investigación es de mayor duración, debe comprometerse a resaltar su pasión y gusto por el conocimiento.

Por lo anterior es que en esta competencia también se relaciona con la forma de comunicar, cautivar, y movilizar por parte del docente. En general todas las situaciones didácticas están encaminadas al desarrollo de competencias y a la adquisición de conocimientos contextualizados, pero además se trata de favorecer metacognitivamente el proceso de construcción de conocimiento. Uno de los procesos con los que se puede construir el conocimiento tiene relación con el campo formativo de la Exploración y comprensión del mundo natural y social en cuanto a que propician la experimentación y la observación. En el siguiente capítulo se desarrollará la forma en que la propuesta curricular 2016 conceptualiza la competencia en este campo formativo.

3.2. Gestionar la progresión de los aprendizajes

Si bien no es una competencia específica del docente sino desarrollada por la escuela en función de los objetivos trazados en cada ciclo escolar, el maestro atendiendo la diversidad en los alumnos en preescolar y la autonomía de los temas, deberá considerar en el proceso una enseñanza estratégica, a largo plazo y en la que la “cada acción se decide en función de su contribución a la progresión de los aprendizajes de cada uno”.(Perrenoud, 2004 p. 29) Esta competencia a la vez moviliza otras más específicas de las que el docente debe ocuparse y que son:

i) Concebir y controlar las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos

En ella el docente toma a consideración qué situación problema elige pues deberá ajustarse y convenir al grupo tomando en cuenta una serie de características que definen a dicha situación; Astolfi (1997, citado en Perrenoud 2004 p. 34-35) las puntualiza como: 1. Una situación problema se organiza en torno a la superación

de un obstáculo por parte de la clase, y que está identificado desde un inicio. 2. Se organiza de tal forma que le permita al alumno formular hipótesis y conjeturas, que en el caso de preescolar es el inicio del proceso para lograrlo en años posteriores. 3. La situación es planteada a los alumnos de manera que la perciban como importante para resolver, la condición en la que es planteado el problema y conlleva a que se apropien del mismo y lo asuman como “su asunto”. 4. Los alumnos no disponen, en un inicio, de los medios para dar solución al problema, debido a la existencia de un obstáculo que deben superar para lograrlo. La necesidad de resolverlo es lo que lleva al alumno a buscar y apropiarse de diferentes elementos intelectuales que le sirvan en la construcción de una solución. 5. La situación debe propiciar la utilización en el alumno de sus conocimientos y representaciones previas, de tal forma que le permita llegar a cuestionarlas y construir nuevas ideas. 6. La solución no debe percibirse fuera del alcance de los alumnos. La actividad debe desarrollarse, propiciar un desafío y favorecer que los alumnos asuman las “reglas de juego”. 7. La anticipación de los resultados y su expresión colectiva hacen parte de la búsqueda de la solución, se reconoce la iniciativa y las propuestas son asumidas por cada alumno como parte de la situación. 8. La búsqueda de la solución se trabaja bajo el debate científico, buscando estimular los conflictos socio cognitivos potenciales. 9. La aprobación de la solución no la decide el docente, sino que resulta de la manera en la que está estructurada la misma situación y es de allí de donde se propone las soluciones. 10. Se debe examinar y reconocer a través de un proceso reflexivo las estrategias que han llevado a la práctica los alumnos y ofrecerles dirección en cuanto a los procedimientos disponibles para otras nuevas situaciones problema a la que se enfrenten.

Estas características son fundamentales dentro del campo formativo de la “Exploración y comprensión del mundo natural y social”, ya que el enfrentar a situaciones problema a los niños tenderá a favorecer la reflexión crítica, a participar en crear soluciones individuales o en cooperación, y a desarrollar una capacidad de análisis a las diversas situaciones. Estas capacidades se traducen en formular preguntas, ofrecer explicaciones, generar conclusiones o si fuera el

caso reformular sus hipótesis previas, es decir ir construyendo sus propios conocimientos.

La creación de las situaciones por parte del maestro hace que a partir de su conocimiento -formado de creencias y concepciones- junto a lo observado, opte por elegir distintas condiciones que sean funcionales para el grupo, es decir que desarrolle como competencia, la elección de situaciones al nivel de las posibilidades de los alumnos y en la que cada actividad represente un desafío de aprendizaje.

ii) Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza

Para esta competencia, se espera que el docente desarrolle una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza de tal manera que logre considerar todos los elementos que debería adquirir el alumno. Una competencia como esta alude a procesos metacognitivos que debe generarse en el docente y no únicamente enfocado a la mera actividad de desarrollar el programa.

El docente que desarrolla una competencia bajo una visión longitudinal, permite no solo atribuir a los años de experiencia su forma en la enseñanza sino que sabe evaluar los nuevos aprendizajes y tiene el conocimiento de los procesos de desarrollo del niño, se informa, valora o cambia estrategias, en vía del objetivo final de aprendizaje.

iii) Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje

Para un docente la elección de las actividades y la modulación de las mismas en el ambiente de aprendizaje resulta esencial en su actividad, una competencia como esta le significa en su planeación el desarrollo de su capacidad de plantear las situaciones didácticas y la relación entre el hacer y el avance de los aprendizajes.

Esta competencia, en relación a la visión longitudinal se convierte en la base para que el docente vaya haciendo una asimilación en el proceso de pensar por sí mismo y en función de sus alumnos sobre las actividades de aprendizaje, donde además del conocimiento que tenga de las actividades bien sea por sentido

común o por tradición, será primordial la justificación que utiliza para llevarla a cabo, pues es allí donde denotará el control de la didáctica de la disciplina y además la relación con la teoría.

iv) Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo

Esta competencia va encaminada a que el docente busque controlar los progresos del aprendizaje de sus alumnos, a través de la observación continua y también sobre herramientas de apoyo que le permitan una visión integral del alumno. Estas herramientas le ayudarán a tener un mayor control sobre los conocimientos que van adquiriendo y además de los procesos que van interviniendo en el aprendizaje.

La evaluación le apoyará también en la delimitación de los indicadores de aprendizaje, lo que daría al docente una mayor claridad sobre los objetivos que persigue. Este proceso retroalimenta al docente en cuanto a favorecerle su metacognición y autorregulación de los procesos de aprendizaje. El maestro debe considerar toda situación de aprendizaje como un elemento que puede ayudarle a delimitar los conocimientos y funcionalidad de la clase, retomar de su experiencia le servirá de apoyo para responder a las dificultades.

v) Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión

La toma de decisión es otra de las competencias para la que el docente debe trabajar, esta acción no sólo se practica a fin del ciclo escolar cuando hay la necesidad de decidir si un alumno pasa de un grado a otro sino también en los controles que cada maestro implementa en su clase de acuerdo a la competencia que quiere desarrollar.

3.3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación

Esta competencia alude a la manera en que el docente busca a través de las situaciones didácticas propiciar aprendizajes óptimos para sus alumnos, en el avance a que desarrollen competencias a nivel cognitivo, de comunicación y sociales. Generar estas situaciones lleva al docente a que además de considerar

los procesos individuales de cada alumno, también entienda que puede propiciar los aprendizajes a través de las interacciones, acercando de esta manera al alumno a situaciones didácticas más productivas para él.

Esta competencia en el caso del campo formativo de la Exploración y comprensión del mundo natural y social, propicia el desarrollo de habilidades propias del pensamiento reflexivo mediante la indagación, la observación, el planteamiento de preguntas y comparaciones, que son acciones del proceso de enseñanza de las ciencias. La activación de esta competencia hace que el maestro deba desarrollar y llevar a la práctica una serie de habilidades entre las que se encuentran:

i) Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo clase

La propuesta se encamina en asumir la heterogeneidad en el grupo como parte de las diferencias que deben atenderse, dejando de lado el tratamiento que comúnmente se asume en las aulas de juntar a todos y dar el mismo trato. La competencia se manifiesta en la capacidad del docente de establecer las formas de trabajo de acuerdo a las necesidades o proyectos a desarrollar.

Para el caso de esta investigación resulta fundamental la consideración de las diferencias por las diferencias que se generan en el trabajo de este campo formativo, puesto que las acciones individuales enriquecen el proceso de indagación y se complementan con los distintos puntos de vista que se genere desde la observación de un mismo hecho, igualmente de los argumentos que utilicen para la construcción de los nuevos aprendizajes.

ii) Compartimentar, extender la gestión de la clase a un espacio más amplio

La competencia hace referencia a la gestión en la que el docente debe considerar los espacios de formación de acuerdo a la estructura de su grupo. El trabajo de gestión conllevará a que el maestro desarrolle diferentes competencias de acuerdo a las demandas del grupo, lo que implica que el perfil del docente en relación a su práctica sea de mayor reflexión sobre la acción lo que le implique una capacidad de describir la acción.

iii) Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con grandes dificultades

Esta competencia busca generar que el docente concentre su atención en las problemáticas de aprendizaje y psicológicas que llegue a encontrar dentro del salón de clase, para que a partir de su conocimiento y diferentes estrategias promueva metodologías y evaluaciones que ayuden a identificar las formas de apoyo que se requieran. Implica por tanto un análisis sobre su práctica en el que a partir de sus propias actitudes, conocimientos y habilidades atienda de forma más personal los casos especiales y se permita la inclusión y equidad de los alumnos.

iv) Desarrollar la cooperación entre alumnos y algunas formas simples de enseñanza mutua

Una competencia como ésta conlleva a que el docente integre a los alumnos a su trabajo, lo invite a desarrollar una tarea cooperativa y lo estimule a la participación dentro de su aprendizaje y además a la generación de conocimiento a través de la comparación de los diferentes puntos de vista dentro del colectivo de su proceso. Se activan por tanto formas de cooperación que incluyen las actitudes, interiorización de normas, una cultura de la solidaridad y tolerancia.

El desarrollo de estas competencias a nivel individual hace que el maestro tenga a su vez que buscar propiciar nuevas formas dentro del aprendizaje e innovar su didáctica.

3.4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo

Para la escuela sigue siendo un reto redescubrir los intereses de los alumnos para su aprendizaje, el que le den sentido a lo que aprenden y se apropien del conocimiento. Se considera que el alumno va a ir alimentando el interés o deseo de aprender y se espera que lo mantenga a lo largo del tiempo, sin embargo, la realidad generalmente no corresponde a ello, puesto que a medida que transcurren los años su aprendizaje se ve condicionado por o relacionado a motivadores externos tales como las calificaciones o algún tipo de sanciones que terminan condicionando el objetivo de su trabajo. Las competencias a desarrollar como parte de implicar a los alumnos en su aprendizaje son:

i) Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación del niño

En el caso del preescolar, que es eje de esta investigación, ésta competencia se focaliza en el desarrollo por parte del maestro para proponer desafíos intelectuales y problemas que los niños relacionen con su conocimiento, favoreciendo una motivación intrínseca, que podría convertirse en cimiento importante dentro del proceso del desarrollo de las ciencias.

No obstante, este trabajo por parte del docente en apoyar a darle sentido a lo que el alumno aprende y el apropiarse del conocimiento, resulta todo un reto ya que se apuesta mayormente a motivadores extrínsecos como las calificaciones que se traducen en conductas o sanciones de aprobación, por las que el niño se interesa más en búsqueda de un mayor reconocimiento. El trabajo del docente se transforma entonces para generar mayor automotivación y propiciar una sensación de logro.

A nivel de preescolar esta competencia implica para el maestro la generación de habilidades de tipo didáctico, donde con una manera lúdica se busca generar retos cognitivos en los niños y originar el deseo de aprendizaje, para ello es relevante que el maestro reconozca los factores sociales, psicológicos y pedagógicos en los que puede preparar y promover el deseo de aprender.

ii) Instituir un consejo de alumnos y negociar con ellos varios tipos de reglas y obligaciones

Si bien esta competencia a nivel de preescolar en cuanto al establecimiento de un consejo en el que los alumnos dan un sentido a su trabajo no se hace explícita, sí por el contrario las reglas forman parte fundamental del proceso de escolarización en la que el niño se inicia. Dahlberg y Moss (2004), resaltan la manera en que se debe involucrar a los niños en el planteamiento de las normas dentro del salón de clases estableciéndose en común acuerdo para darle voz a sus puntos de vista e ideas.

En esta etapa el contrato didáctico le ofrece sentido a su trabajo y a la finalidad de las actividades que el maestro desarrolla, ya que en él queda implícito lo que el alumno debe desarrollar y participar en las actividades que el docente proponga. En esta competencia el maestro potencia todas sus habilidades para ayudar a formular el pensamiento, escuchar, reconocer e incentivar al alumno.

iii) Ofrecer actividades de formación con opciones

Un docente que propone generar diferentes actividades dentro de un salón de clase, se convierte en la excepción de la diversificación, desarrolla retos didácticos y se antepone a los obstáculos que le implica el reto. Su habilidad de elección va sujeta a integrar la didáctica de la clase, la evaluación y la gestión de la misma. El trabajo por competencias le implica al docente la búsqueda a través de estrategias de los avances en sus niveles de logro con el fin de conseguir el nivel de conocimiento, habilidad, actitudes y destrezas para cada uno de los campos formativos.

En el caso de preescolar desde el 2004 se planteó que la evaluación del aprendizaje “es un proceso que consiste en comparar o valorar lo que los niños conocen y saben hacer (sus competencias), respecto a su situación al comenzar un ciclo escolar y respecto a los propósitos establecidos en el programa educativo. Esta valoración se basa en la información que el docente recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo del ciclo” (SEP, 2004:131).

Particularmente en preescolar la observación de los logros se hace a través de los registros de avances de cada alumno y del grupo en general en los diferentes campos. El trabajo de documentación que realiza el docente es el que permite entender y explicar la evolución del niño a través de las experiencias que el docente lo hace participar para que despliegue sus habilidades y que conlleve un aprendizaje.

3.5. Trabajar en equipo

Dentro del progreso de la labor docente, una de las competencias significativas desde la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es el trabajo

colaborativo, mismo que el docente ejerce a partir de la intervención de nuevos profesionales que complementan su actividad. En el caso del docente de educación preescolar, la apertura al trabajo colaborativo permite complementar su intervención y a su vez a generar condiciones en las que se desarrollen las actividades educativas que favorezcan el logro de las competencias.

El desarrollo de estas actividades se hace dentro de una planificación, que es un proceso individual y dinámico ya que implica para el docente un trabajo previo de análisis para exponer una actividad a fin de que el niño logre las competencias esperadas. Este trabajo que tiene un sentido mayormente práctico, se encamina a dar continuidad a la pedagogía de un grado escolar a otro y a dar seguimiento a los avances dentro de su proceso de aprendizaje. Desarrollar un trabajo en equipo significa para el docente el despliegue de otra serie de habilidades como:

i) Elaborar un proyecto de equipo y tener representaciones comunes

Un proyecto en equipo conlleva que el docente logre hacer acuerdos, entablar colaboraciones y construir alianzas, no sólo con sus colegas sino también dentro de la triada del trabajo escolar: familia-escuela-alumno. Será por ello que los proyectos que inicia están enfocados hacia la actividad meramente pedagógica, y a la misma cooperación, que le implica un desafío en su profesionalidad.

ii) Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones

Para esta competencia el rasgo característico es el liderazgo. La figura del docente debe prepararse para ser motor en su equipo de trabajo y a su vez en el marco institucional responder a los retos de su actividad. Esta competencia va de la mano con la habilidad de formar y renovar grupos pedagógicos, en el que desarrolle o genere equipos cuando no existan algunos, y en el caso de que existan, dar continuidad al trabajo aun cuando los miembros sean cambiantes.

iii) Confrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales

El trabajo en equipo implica para el docente generar las competencias necesarias para construir o desarrollar una tarea y hacer que entre los miembros se propicie la cooperación para reflexionar sobre las prácticas y situaciones complejas en el aula. El docente de preescolar tiene la oportunidad de confrontar y analizar su didáctica cuando a partir de sus creencias y concepciones diseña sus actividades en dirección al desarrollo de competencias en cada uno de los campos formativos. La confrontación en un equipo de trabajo genera momentos de crisis o conflictos, de allí que la competencia del docente está en convertirse en una figura mediadora, en centrarse en las tareas y generar compromisos que eviten conflictos entre los miembros. El trabajo en equipo puede ayudarle también a fomentar la creación de comunidades de aprendizaje en el que el intercambio de prácticas nutra su quehacer diariamente.

3.6. Participar en la gestión de la escuela

La formación de las competencias del docente incluye también una serie de habilidades que desarrolla en medio del ambiente escolar, pues no solo se enfoca en el aula de clases sino a los espacios y experiencias que se generan dentro de la institución educativa y que son parte del currículum real sobre la gestión de la escuela; las competencias se enfocan en:

i) Elaborar, negociar un proyecto institucional

Si bien los proyectos institucionales son liderados por los directores son un reto para el docente, ya que a partir de su cooperación profesional logra integrar desde su oficio, valores, creencias, conocimientos propios, a uno en conjunto con la escuela. Esta unificación implica la flexibilidad ante otros puntos de vista y ajustarse a las realidades de los alumnos y el contexto en el que se encuentre. Por otro lado, a conjuntar una visión pedagógica, una concepción sobre el oficio, unas estrategias y una evaluación.

ii) Competencias para trabajar en ciclos de aprendizaje

Para esta competencia el docente se enfoca en una pedagogía más diferenciada y una mayor individualización de formación. El trabajo sobre ciclos de aprendizaje divide las responsabilidades individuales y colectivas, y hace que el trabajo sea cooperativo entre el maestro y la institución, sobre la base de un proyecto institucional.

3.7. Informar e implicar a los padres

La presencia de los padres en la escuela está vinculada al hecho de hacerla obligatoria desde el preescolar; los padres han tenido que atender esta ley que busca garantizar el aprendizaje y proteger al niño, por ello su participación debe conceder parte de la formación a la escuela y generar una relación cercana con la misma. La capacidad de diálogo es la competencia sobre la que el docente debe basarse para informar e implicar a los padres, donde si bien a muchos no les resulta “cómoda” ésta cercanía a otros les resulta una habilidad fundamental para mantener una comunicación con casa. La incomodidad de la cercanía puede deberse a una relación fracturada por los desaciertos que han tenido ambas partes, al no hacer equipo, e implicarse de más en las actividades del docente, lo que podría ser un reflejo de las intenciones disparejas entre los objetivos de la escuela y los valores educativos de los padres. Así, se sugiere lo siguiente:

i) Fomentar reuniones informativas y de debate

Para informar e implicar a los padres, un docente debe evitar propiciar reuniones de manera general cuando se deban atender situaciones particulares. Estas reuniones pueden ser informativas al inicio del ciclo o de seguimiento en el transcurso del mismo. Durante estas reuniones el docente debe enfrentarse a una relación en la que los padres hacen externas todas sus inquietudes o temores sobre un ambiente del que no tienen control. Por tanto, la empatía y asertividad en su comunicación resulta fundamental en el momento de los encuentros.

Adicional a la comunicación, otra de las competencias a desarrollar por parte del docente, es el saber distinguir claramente lo que proviene de su autonomía profesional, asumiéndola por completo, y lo que proviene de momentos en los que

debe encargarse de adoptar una política de la educación, los programas, las reglas de evaluación o las estructuras escolares que exigen el momento y la severidad de la selección.

En el contexto del preescolar los padres tiene un mayor acercamiento a la escuela, demuestran un interés marcado en lo que aprenden sus hijos y desean ser parte del proceso de aprendizaje. La competencia del docente, sumada al interés de los padres se convierte en un impulsor de los aprendizajes claves fuera del contexto de la escuela, en este caso del entendimiento del mundo natural y social.

ii) Conducir reuniones

Para esta competencia el docente, debe enfocarse en mantener una posición clara frente a los padres cuando hay reuniones con ellos, es decir una perspectiva equilibrada de lo que se observa en la escuela, se reporta a los padres y lo que se espera sea el apoyo que brinden desde casa, buscando de esta manera fomentar la cooperación de ambas partes en la formación del hijo. La posición del docente no debe significar dominancia, en el que juzgue o critique las circunstancias en las que se desarrolla el niño, o en caso contrario sentirse acusado, donde se expone a las críticas y hasta la agresividad que algunos padres puedan manifestar.

Por tanto, la competencia del docente se concentra en regular la relación con los padres, en aceptar y comprender lo que ellos refieren, sin que por lo mismo deba renunciar a sus creencias y a su ética.

iii) Implicar a los padres en la construcción de los conocimientos

La competencia por parte del docente se enfoca en buscar la simetría en la relación con los padres, es decir atender las necesidades o perspectivas que tienen sobre los propósitos y concepciones de la enseñanza, y de esta manera alinear sus ideas con las de la escuela. El docente trabajará en ir incorporando a través de su labor, adherir a los padres a su visión pedagógica y con ello lograr su apoyo e implicarlos en la construcción del conocimiento que trabaja en el aula.

A través del desarrollo de una competencia como esta, el docente trabajará en dar coherencia a su trabajo, por lo cual propiciará tanto en los alumnos como en los padres adaptarse satisfactoriamente a los procedimientos, didácticas y métodos que van variando año tras año.

3.8. Utilizar las nuevas tecnologías

En estos momentos las nuevas tecnologías hacen parte del trabajo que desarrolla el docente en el aula por lo que es fundamental que esté integrado en este universo. Las herramientas que ofrecen las nuevas tecnologías son instrumentos útiles en la didáctica escolar, gracias a ellas, las competencias que se propician permitirán aumentar la eficacia de la enseñanza e ir familiarizando a los alumnos con la informática.

Cabe señalar que un docente que utiliza las nuevas tecnologías también fomenta el sentido crítico, el pensamiento hipotético deductivo, la observación y el sentido de investigación, que, en el caso del campo formativo de exploración y conocimiento del mundo, son competencias necesarias que ayudan a familiarizar a los alumnos con aspectos relacionados al método científico y que son significativas en el aprendizaje de las ciencias en años siguientes.

Utilizar programas de edición de documentos, que son parte de las nuevas tecnologías, apoya al docente a que construya y desarrolle su capacidad de saber lo que está disponible y en activar su metacognición. Tendrá a su alcance una ilimitada cantidad de información que podrá compartir no solo en el aula sino también generar redes de conocimiento que retroalimenten su labor.

Como refiere Perrenoud (2004), la competencia necesaria, es cada vez menos técnica, es sobre todo lógica, epistemológica y didáctica. El docente tiene en sus manos tomar el mayor provecho al potencial didáctico de los programas, propiciar intercambios con otros foros en distintos lugares del mundo, y favorecer la investigación y la construcción de estrategias para el desarrollo del conocimiento. Claro es tomando en cuenta en contexto donde se ubica la escuela y las necesidades de sus alumnos, pues en el caso de ambientes rurales las condiciones serían distintas y tendría que adaptarse a su medio.

Por tanto, esta competencia ha entrado a redefinir la visión de la enseñanza, ya no centrada en el alumno sino en la escuela, de igual forma la labor docente, en la que deberá ser mayormente creativo en sus contribuciones, en sus contenidos, planificaciones y finalmente en la evaluación.

3.9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión

Un docente formado en competencias encamina su labor en un presente y futuro de convivencia global y para ello es imprescindible que sea formado en contenidos éticos, de valores y ciudadanos; es decir que además de lo teórico, el docente desarrolle la capacidad de llevarlos de una manera pedagógica a los alumnos.

Perrenoud (2004), refiere cinco competencias específicas, que deben propiciarse en los ambientes escolares: a) Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad. b) Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. c) Participar en la aplicación de reglas de vida en común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones y la apreciación de la conducta. d) Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase. e) Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad y el sentimiento de justicia. Desarrollar estas competencias, permite al docente generar ambientes de trabajo sanos y productivos, pero sobre todo aplicables a las propias realidades.

3.10. Organizar la propia formación continua

Esta última competencia, resulta ser de las más valiosas, pues una vez adquiridas y desarrolladas las anteriores es primordial que, en el ejercicio regular, el docente siga trabajando en su propia formación y que contribuya a la formación de comunidades de aprendizaje. De acuerdo con Perrenoud (2004), organizar la formación va más allá de tomar distintos cursos, por el contrario, debe encaminarse a que el docente sepa explicitar sus prácticas, haga un balance de competencias y sus intereses personales, tenga un proyecto común con sus compañeros, se implique en tareas del propio sistema educativo y participe en la formación de sus compañeros.

i) Saber explicitar sus prácticas

Esta competencia refiere al análisis de la práctica que realice el docente no en función de los cursos que tome sino de la reflexión en su aprendizaje para autoformarse. Es decir, a través de prácticas cotidianas como la lectura, la experimentación, la innovación, el trabajo en equipo, la participación de un proyecto institucional, la escritura de un diario o la discusión con los compañeros, (Perrenoud, 2004 p. 129), pueda dirigirse a desarrollar una práctica reflexiva.

El planteamiento de un profesional reflexivo -nombrado en el capítulo anterior- fue propuesto por Schön (1998) quien desde una epistemología de la práctica propone un cambio en el conocimiento del docente, en el que sus decisiones serán desde o en la acción, para luego reflexionar sobre las mismas y lograr un conocimiento práctico. Por tanto esta competencia, lleva a que el conocimiento del docente que se propicia de la reflexión en la acción y luego a la acción, sea un conocimiento práctico, que normalmente es tácito, y que el docente tendrá que llevarlo a la práctica o hacerlo manifiesto para propiciar una transformación. El pertenecer a un grupo en el que se analicen las prácticas podría ser un ambiente propicio de retroalimentación y de intercambio que enriquecerá su formación profesional.

ii) Establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios

Hacer un balance de sus competencias, implica para el docente tomar la opción de los distintos medios para que no dejen de desarrollarse sus competencias, uno a manera individual siendo autodidacta, y otra de manera colaborativa donde se le forma a través de un programa institucional. El docente opta de acuerdo a sus intereses en su formación continua, bien sea tomando como opción formas económicas y prácticas, leyendo y adaptando modelos de enseñanza que lleva al aula, o bien optando por la formación regular y obligatoria que se ofrecen a través de cursos, seminarios o servicios especializados.

iii) **Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo**

Es parte también de su formación continua, pues aporta al docente una visión sistémica de las prácticas y recursos que se generan en su escuela. Una competencia como esta conlleva a que el docente considere o esté atento a participar dentro de los diferentes niveles desde donde funciona su institución y por lo tanto entender la actuación de sus componentes.

iv) **Acoger y participar en la formación de los compañeros**

El desarrollo de una competencia como esta conlleva a un aprendizaje propio del formador y a su vez de su compañero, ya que a partir de la observación puede llegar a reconocer sus prácticas y hacerse consciente de su ejercicio, adicional de retroalimentar las prácticas del otro. Lo interesante de esta competencia está en el sentido de apertura y puntualidad con la que se le señale y se ayude a construir el propio ejercicio. Cuando se participa en un proceso de formación se imprimen también aspectos personales de experiencia, de personalidad y de actitudes. En cierta medida se transmiten las formas exitosas y las ideas o creencias utilizadas en el ejercicio, que en ocasiones pueden identificarse como un “coaching” de la labor, de donde se imprimen el estilo o modos particulares.

Es así como y en relación a la última competencia, que refiere a **Ser actor del sistema de formación continua**, cada docente está llamado a convertirse en un actor proactivo de la formación de futuros docentes, a trabajar en equipo y en cooperación con sus compañeros.

Por tanto y gracias a este último aspecto, el docente llegaría a cuestionarse y reflexionar sobre la propia práctica (individual o colectiva) favoreciendo la profesionalización de su labor, a concentrarse en las competencias que también tendrá que desarrollar en sus alumnos y a desarrollar una pedagogía mayormente activa.

3.11. Comentarios finales

Todo este inventario de competencias ofrecido por Perrenoud (2004) conlleva a pensar en una profesionalización docente encaminada hacia una práctica

reflexiva, siendo sus competencias un sistema en desarrollo frente a su capacidad para comprender, atender y resolver la complejidad de situaciones escolares como parte de su labor pedagógica enfrentando un sinnúmero de situaciones que le hará mover todos sus recursos cognitivos, creencias, valores y actitudes que se interrelacionan con su hacer en el aula. Parece que, en vías de atender la transformación de la práctica docente, sus competencias no se encaminarán solo ni primordialmente a enseñar contenidos que no se relacionan con su contexto, sino por el contrario de ir construyendo situaciones en las que el alumno pueda ir definiendo esa relación entre su experiencia y saber (Contreras, 2010), en definir competencias para la vida.

Será entonces que la formación del docente y de sus competencias se convierte en la perfecta asociación del sentido teórico y práctico. Es claro que para entender su manera de pensar y de actuar, no solo hay que voltear la mirada a su proceso de recibir información, sino también en identificar sus redes ideológicas de teorías y creencias implícitas que determinan el sentido que le da a su práctica.

Un docente además de formarse en su día a día, también lo hace cuando participa y se relaciona a nivel social y cultural en la comunidad a la que pertenece. Sus esquemas, a partir de una construcción mental y la suma de sus experiencias de vida, conllevan a que constantemente fabrique significados y conocimientos que impregne en su quehacer.

Una definición del maestro como profesional es la que hace Altet (2005), quien considera que es una persona autónoma con habilidades especializadas, relacionada a una base de conocimientos racionales procedentes de la ciencia y legitimados por la academia, y de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas. Se concibe entonces al docente como un profesional de la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas (p. 38).

Igualmente, en esta relación teoría y práctica, Pérez Gómez (1990) afirma que el conocimiento profesional del maestro aparece en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva en el propio proceso de construcción y

reconstrucción. Es la comprensión situacional, considerada como un proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el desarrollo de la situación en la que está inmersa el docente (p. 190).

Finalmente, una clasificación de competencias como la desarrollada anteriormente, permite concebir que un maestro se le reconoce por la manera en como desarrolla su práctica pedagógica, que va más allá de replicar técnicas, sino con un dominio de un saber específico en relación con lo que va a enseñar y de la manera como lo va a hacer, por la relación con sus alumnos y el diseño de estrategias pedagógicas. Esto hace pensar en que el rol y la acción del maestro es multidimensional, desde donde se desarrollan las competencias profesionales y las pautas para su evaluación. Reconocer la pluralidad en la enseñanza hace que el docente explore la forma en que se integra con sus conocimientos previos, experiencias y formación, la transformación de su práctica con un nuevo sentido para cada uno de sus alumnos y orientadas en el enfoque por competencias.

En el siguiente capítulo se hará referencia al contexto en que surgió la reforma de la educación preescolar, los cambios ocurridos y la manera en que a partir de ello se construyen las competencias para los maestros.

Capítulo IV. Marco Contextual

El objetivo de este capítulo es contextualizar los cambios que ha tenido la educación preescolar en México bajo la óptica que la política educativa se ha orientado hacia la calidad del proceso educativo, en el que se garantice la adquisición de conocimientos para desarrollar en las personas habilidades intelectuales, valores y actitudes que permitan el desarrollo de su vida (Nigrini, 2000).

En el capítulo se revisará el desarrollo de los programas de educación preescolar hasta llegar a la transformación del Nuevo Modelo Educativo para luego centrarse en el campo formativo de la Exploración y comprensión del mundo natural y social y la forma en la que se relaciona con la enseñanza de las ciencias.

4.1. Antecedentes

La educación preescolar se encuentra bajo el marco de calidad, y para ello ha tenido que realizar una serie de cambios en sus políticas que han llevado a realizar renovaciones curriculares y pedagógicas. Ha sido el caso de los artículos 3º y 31º de la Constitución que hace obligatoria la educación preescolar como parte de la educación básica (Diario Oficial de la Federación, 2002) y empezó a operar en el ciclo escolar 2004-2005.

La reforma curricular en preescolar procede del Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 que señala: "...una educación de calidad demanda que la estructura, orientación, organización y gestión de los programas educativos, al igual que la naturaleza de sus contenidos, procesos y tecnologías respondan a una combinación explícita y expresa que atienda el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales -en los ámbitos intelectual, artístico, afectivo, social y deportivo-, al mismo tiempo que se fomentan los valores que aseguran una convivencia solidaria y comprometida, formando individuos para la ciudadanía capaces de enfrentar la competitividad y exigencias del mundo del trabajo; que el Programa Nacional de Educación 2001-2006 sigue indicando que la educación básica -preescolar, primaria y secundaria- es la etapa de formación de las

personas en la que se desarrollan las habilidades de pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida...”

A partir de lo anterior se determina la necesidad del programa de educación preescolar en el que se señala que la educación básica -preescolar, primaria y secundaria- es la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades de pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida (Diario oficial de la Federación, 2002).

Como parte de la reforma, se realiza el reconocimiento de la edad preescolar como un periodo de desarrollo y aprendizaje en el que las experiencias sociales iniciales favorecen diversos aprendizajes y desarrollo de capacidades que constituyen la base de los aprendizajes futuros (SEP, 2004). Se identifica en el programa de educación preescolar una postura oficial a favor de un diseño curricular orientado por competencias, (SEP, 2004), y que se conceptualiza como el conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en situaciones y contextos diversos.

La obligatoriedad de la educación preescolar en México significó cambios en este nivel educativo, a la fecha se refiere un incremento en la matrícula y por ello una transformación en el enfoque pedagógico (SEP, 2016).

4.2. Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004

La finalidad del PEP se centró en favorecer en los niños una experiencia educativa de calidad en el que se tenga la oportunidad de desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y la acción creativa y eficaz en distintas situaciones sociales (PEP, 2004).

Este programa se caracterizó por ser de carácter nacional, contemplar propósitos fundamentales y un perfil de egreso para cada uno de los grados, estar organizado por competencias, tener un carácter abierto, es decir no establecer una secuencia de actividades que deban realizarse de manera continua con los

niños sino el ofrecerle al docente la libertad de seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere adecuada para los niños en el desarrollo de las competencias. En lo particular de este trabajo de investigación, las competencias correspondientes al campo formativo de la Exploración y conocimiento del mundo. Asimismo, seleccionar los temas o motivos para interesar a los pequeños y motivar los aprendizajes.

Para lograr el desarrollo de las capacidades en los niños, el PEP tomó como punto de partida el acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido los niños en los ambientes familiar y social en que se desenvuelven, y en donde poseen enormes potencialidades de aprendizaje, por lo que integrando lo anterior y buscando aportar mayor organización al trabajo del docente, el programa de preescolar se organizó en seis campos formativos (desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística y desarrollo físico y salud) con el que no sólo pretendía el desarrollo de competencias en el transcurso de la educación preescolar sino que sembraran base para la vida.

La visión entonces de los procesos de desarrollo y aprendizaje en niños se consideró de manera integral y dinámica buscando que todas las capacidades que este posee (cognitivas, lingüísticas, sociales) en las distintas áreas que lo conforman interactúen e influyan entre sí.

En virtud de la vitalidad que los caracteriza entre más pequeños son, los niños preescolares, requieren estar en constante movimiento. En el conjunto de los campos formativos, y en relación con las competencias esperadas, el docente podría tomar decisiones sobre el tipo de actividades que propondrá a sus alumnos, a fin de que avancen progresivamente en su proceso de integración a la comunidad escolar y en el desarrollo de sus competencias.

Para el nivel de preescolar las competencias fueron entendidas como un proceso inicial para el desarrollo de las competencias posteriores, es decir, aunque no se hace explícito, se reconoce el carácter inacabado de las competencias, ya que no se enseñan, ni se adquieren de manera definitiva, sino que “se amplían y

enriquecen en función de la experiencia” (SEP, 2004:22), sirviendo como base de los propósitos de educación primaria y secundaria.

Además del reconocimiento a la educación preescolar, la reforma en 2004 brindó la posibilidad de generar un cambio en la práctica educativa, como parte del mejoramiento de la calidad de la experiencia educativa; por lo que buena parte de la meta estaba en estrecha relación con el sentido y contenido de las actividades que realizan los docentes en el aula.

Los desafíos a los que se enfrenta una reforma en educación y del que parte el interés de este estudio son los cambios a los que el docente se ha tenido que encontrar en su práctica, partiendo de las concepciones que ya cuenta y la manera en la que ha tenido que traducir lo “nuevo” para que se lleven a cabo las acciones que implica la Reforma.

Una reforma educativa exitosa implica comprender y considerar el sistema de creencias y actuaciones del docente; “... El docente debería ser considerado como una persona que está aprendiendo activamente y que construye sus propias interpretaciones” (Bucci, 2002:35). Resaltando que es el docente el medio o vehículo para que el programa se aplique, por lo que su figura y papel es de un actor preponderante.

Tomando en cuenta lo anterior en 2011 y luego de los desafíos que implicó la reforma en 2004, hubo la necesidad de llevar a cabo modificaciones a la propuesta inicial, sin transformar de manera radical los postulados, pero sí buscando articular la línea siguiente en primaria y secundaria.

4.3. Programa de Educación Preescolar 2011

Con el propósito de consolidar el proceso de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se continuaron desarrollando políticas orientadas a elevar la calidad de la educación y favorecer la articulación del currículo de la educación preescolar, primaria y secundaria.

Las características de los programas de 2004 y 2011 coinciden en varios aspectos, como que ambos son de carácter nacional y abierto, están organizados

por competencias, en campos formativos, y con visión de un docente en un papel activo.

Los cambios que ocurrieron fueron a nivel de la reformulación y reducción del número de competencias (de 12 a 8), en resaltar los aprendizajes esperados y la incorporación de estándares curriculares. Por otro lado, y considerando el perfil del docente como un factor clave en el planteamiento de situaciones didácticas se incluyó una guía que le permitiera al docente tener un apoyo dentro del salón de clase.

4.4. El Nuevo Modelo Educativo

El diseño final del nuevo modelo se dio a conocer en 2017 e inicia su operación en el ciclo escolar 2018-2019 con la idea de realizar una reforma educativa y mejorar la calidad y la equidad en la educación, pero también de manera paralela gestionar una actualización para dar una respuesta a las nuevas demandas de la sociedad actual. El replanteamiento de los planes, programas, materiales y métodos educativos inició en 2014 con una estrategia de consulta regional a través de foros, seis de los cuales fueron sobre educación básica (SEP, 2017). Una vez finalizado el proceso de discusión y recopilación de las voces de los distintos actores, se da a conocer el Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria que se articula en cinco ejes (SEP, 2017):

Eje 1. Planteamiento curricular: Donde se establece un perfil de egreso que muestra la serie de avances de lo aprendido desde el preescolar hasta el bachillerato, articulando todos los niveles de educativos. Se introducen en el nuevo currículum, el desarrollo de aprendizajes clave que aportan al desarrollo integral de los estudiantes y competencias para la vida. Se mantienen los campos formativos, incorporándose el desarrollo personal y social, con énfasis en las habilidades socioemocionales. Se establece autonomía curricular en cada escuela, por lo que cada centro podrá hacer la adaptación de contenidos de acuerdo a las necesidades y contextos, dando respuesta a lo local o regional.

Eje 2. La Escuela al Centro del sistema educativo: Establece que la escuela es la unidad básica de organización y su objetivo es enfocarse al logro de aprendizaje

de todos los estudiantes. Se espera que ocurra una transición de un sistema vertical a uno horizontal donde la escuela tenga mayor autonomía. En este eje un punto clave es la participación del docente, pues la Escuela al Centro en todo su marco de acciones y acompañamiento requiere contar con la intervención docente para que active a todos los actores que hacen parte de su comunidad. Su rol es determinante y para ello es importante trazarle un camino claro, ya que en medio de la transición en una Reforma enfrentan contradicciones y desafíos.

Sin lugar a dudas este punto medular del rol del docente tiene que ocupar un espacio significativo en la concepción del perfil de competencias “deseado” o que al menos se espera cumplir en su nuevo papel, pues no hay que olvidar la heterogeneidad de los grupos y de los contextos en los que se encuentran sumergidos. Preguntas como: ¿Cuáles de las competencias que se espera desarrolle un docente podrá ir aprendiendo?, ¿Podría aprenderlo desde el sistema de formación?, ¿Qué de ellas está establecido desde su conjunto de creencias personales?, ¿Podrá generarlo en su práctica diaria?, ¿Cómo se ha transformado su práctica a raíz de las Reformas?, surgen como parte de esta investigación con la intención de establecer el concepto de competencia y la construcción de las mismas.

Eje 3. Formación y desarrollo profesional docente: Donde exista un desarrollo profesional basado en méritos y con un proceso de evaluación que contribuya a la formación continua del docente. El docente es concebido como alguien comprometido en mejorar su práctica y propiciar ambientes de aprendizaje incluyentes.

Eje 4. Inclusión y equidad: En el que todos los estudiantes encuentren las oportunidades para el desarrollo de sus potencialidades tomando en cuenta el contexto social y cultural.

Eje 5. Gobernanza del sistema educativo: Donde se propicien los espacios de participación de los diferentes actores y sectores que hacen parte del sistema educativo.

A estos ejes, lo acompañan también una serie de fines, enfocados a una educación del siglo XXI, desde una formación integral que contribuya a mejorar su medio social y natural. El primer fin, refiere a la expresión y comunicación oral y escrita, que permita al alumno con confianza, eficacia y asertividad expresarse en español o lengua indígena, sepa identificar ideas clave para hacer conclusiones; sea capaz de comunicarse en inglés; utilice el pensamiento hipotético, lógico y matemático para formular y resolver problemas cotidianos y complejos; tenga la capacidad de análisis y síntesis; argumente de manera crítica y reflexiva; se informe de los procesos naturales y sociales, de la ciencia y la tecnología, para comprender su entorno; utilice las tecnologías y tenga la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo de forma autónoma o en grupo durante el transcurso de su vida (SEP, 2017)

Otro de los fines que plantea este nuevo modelo educativo es que el estudiante valore su identidad a través del reconocimiento y respeto por sí mismo. Identifique sus capacidades y debilidades, y su derecho como persona. Desarrolle habilidades de trabajo en equipo, solución de conflictos, liderazgo y negociación. Sea capaz de diseñar un proyecto de vida. Y, finalmente, que su actuar sea con base en valores, respeto y defensa del Estado de Derecho, democracia y derechos humanos. Se espera que la persona valore la diversidad, aprecie la cultura, artes y cuide el medio ambiente. Participe y aporte a su comunidad, su país y el mundo.

El planteamiento del NME abre un espacio de reflexión sobre los ambientes propicios del aprendizaje, en el que se reconoce que la integración de los ambientes físicos, afectivos y sociales están relacionados estrechamente con los logros personales y en grupo. Refiere que para favorecer mayores logros en los alumnos, los docentes “deben priorizar las interacciones significativas entre ellos” (Perrenoud, 2007:17, citado en SEP, 2017).

La generación de ambientes de aprendizaje debe favorecer la integración de los conocimientos previos con los nuevos aprendizajes para que resulten significativos, construir en comunidad y realizar un trabajo en correspondencia

entre casa y escuela. La forma de visualizar la creación de los ambientes de aprendizaje hace que el docente también sea visto como un participante activo, que además de sus conocimientos, cuenta con habilidades, actitudes y valores (competencias) propios que permite desarrollar a su vez competencias en sus alumnos.

Si bien en el NME no se hacen explícitas las competencias que un docente requiere para asumir este reto que se plantea como parte de la reforma, se enumeran una serie de principios pedagógicos para su labor en el que su participación es activa y su papel el de un mediador entre el conocimiento del alumno, la escuela y su contexto. Estos principios son:

- a. Poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo. En el que se alcance el desarrollo de las competencias de acuerdo al grado, y se logren aprendizajes significativos que contribuyan a su vida.
- b. Tener en cuenta los saberes previos del alumno. Donde se promueva la expresión de lo que conoce, interesa y propone lo que permitirá identificar sus habilidades, actitudes y valores que den pie al diseño y didáctica de la clase por parte del docente.
- c. Ofrecer acompañamiento en el aprendizaje. Que no sólo será por parte del docente sino de todos los actores que intervienen en el proceso de aprendizaje (familia, compañeros etc.) atendiendo las necesidades y estilo de aprendizaje particulares.
- d. Mostrar interés por los intereses de sus estudiantes.
- e. Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante.
- f. Reconocer la naturaleza social del conocimiento, en el que el docente fomente el trabajo colaborativo y la responsabilidad de aprender con pares y docentes.
- g. Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado, donde la escuela al ser un lugar social de conocimiento propicie en el alumno la oportunidad de acercarse a saberes particulares de su entorno y cultura y enfrentarse a circunstancias reales.
- h. Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje. La evaluación entendida como parte de la planeación, contextualizada a la realidad de los alumnos, llevando a cada quien a aprender y avanzar de acuerdo a sus habilidades, conocimientos y

actitudes y sobre la base de unos aprendizajes esperados delimitados por el docente. Reconocer que la evaluación busca conocer la manera en que los alumnos organizan, estructuran y organizan los aprendizajes para resolver distintas situaciones problema y que la retroalimentación que se desprende de ella apoye en la mejora de sus aprendizajes.

- i. Modelar el aprendizaje. El docente se convierte en modelo de conducta, por tanto, lo que desea desarrollar en sus alumnos debe ser ejecutado primeramente por él mismo. El maestro tendrá que ir identificando las estrategias propias y de sus alumnos con el fin de ir mejorando sus procesos cognitivos.
- j. Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal.
- k. Promover la relación interdisciplinaria, a través del trabajo colegiado en el que se puedan compartir experiencias e inquietudes buscando la mejora de los aprendizajes.
- l. Favorecer la cultura del aprendizaje.
- m. Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza.
- n. Superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas.

Estas líneas en el trabajo docente comprometen a una responsabilidad desde el preescolar hasta el término de su formación, en donde el planteamiento es concebir la importancia de la formación emocional, cognitiva y social del alumno. Para asumir el reto del nuevo modelo, el docente será apoyado y acompañado para que deje de ser visto como el mero transmisor de conocimientos a alguien con una participación activa en la formación de los alumnos.

En el caso de preescolar el nuevo modelo reconoce los desafíos que en esta etapa se enfrentan y que se deben a distintos factores sociales y culturales. La crianza, interacciones, actitudes y reacciones están íntimamente ligadas con las posibilidades o limitaciones que a nivel cognitivo, emocional, social y físico pueda tener un niño. Se resalta los desafíos en la atención pedagógica y la intervención del docente y el derecho a que todos los reciban una educación de calidad y oportunidad de desarrollar sus potencialidades para avanzar en su proceso de aprendizaje (SEP, 2016).

Bajo la óptica del nuevo modelo no existe un programa de estudio en preescolar con una secuencia temática, el eje de los aprendizajes esperados se concentrará en las capacidades que los niños desarrollen durante los tres años de educación preescolar y que dependen de las experiencias que tengan en la escuela.

El perfil de egreso al término de cada nivel educativo orientará no solo al maestro sino a la sociedad en general para visualizar los alcances que se pretenden en cada ámbito o aprendizaje clave a desarrollarse. El aprendizaje clave es definido como “el conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante” (SEP, 2016:103).

Los aprendizajes clave estarán conjuntados en tres componentes curriculares: Campos de Formación Académica, Áreas de Desarrollo Personal y Social y Ámbitos de la Autonomía Curricular. Estos aprendizajes en el momento en el que se formulan como el dominio de un conocimiento, habilidad, actitud o valor se conocen como aprendizajes esperados.

En particular en la etapa de preescolar, los aprendizajes esperados no se establecen a un grado particular sino al nivel educativo. Por ello están planteados para que los progresos estén relacionados con lo que se desarrolle en el salón de clase y en la escuela. Los aprendizajes se irán construyendo, profundizando, ampliando y enriqueciendo en la medida que las experiencias de las que hace parte signifique un reto y detone proceso de reflexión cada vez más complejos.

El docente decidirá cómo y en qué momento mediante las experiencias que ofrezca active los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que implican los aprendizajes esperados de acuerdo a las características y ritmo de aprendizaje de cada alumno.

En el caso de este estudio se tomará a consideración bajo la luz del nuevo modelo la misma línea del campo formativo que en el Programa de Educación Preescolar (PEP) en 2004 fue llamado Exploración y Conocimiento del mundo a la que actualmente como parte al campo Formación Académica, se le llama Exploración y Comprensión del mundo natural y social y que a continuación se detalla.

4.5. Campo de Formación Académica. Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social

Integrado por distintas disciplinas de las ciencias sociales, física, química, biología y los aspectos sociales, económicos, políticos, culturales y éticos de la sociedad actual. Tiene como reto, propiciar en los alumnos un pensamiento reflexivo y crítico frente a los diferentes procesos naturales y sociales. La intención es que los alumnos desarrollen en cada uno de los grados un sentido de indagación y de continuo escepticismo que los enfrente a contrastar ideas, hacer crítica y a buscar evidencias que permita confirmar o descartar sus hipótesis u opiniones con una base conceptual.

El objetivo es que los alumnos “lleguen a ser personas analíticas, críticas, participativas y responsables” (SEP, 2016: 329). Los aprendizajes esperados para el nivel preescolar relativos a este campo son incluidos en el apartado de la asignatura “conocimiento del medio”, debido a que esta se imparte desde primer grado de primaria y se articula con el nivel preescolar.

La asignatura del conocimiento del medio, tiene como finalidad “promover, que los alumnos desarrollen su curiosidad, imaginación e interés por aprender acerca de sí mismos, de las personas con quienes conviven y de los lugares en que se desenvuelven. Así mismo favorecer que los niños se asuman como personas dignas y con derechos, aprendan a convivir con los demás y a reflexionar acerca del impacto que tienen sus acciones en la naturaleza, para tomar una postura responsable y participativa en el cuidado de su salud y del ambiente” (SEP, 2016:331).

En el nivel preescolar, los aprendizajes que se buscan sean desarrollados por los niños son: 1. Interesarse en la observación de los seres vivos y descubrir características que comparten. 2. Describir, plantear preguntas, comparar, registrar información y elaborar explicaciones sobre procesos que observen y sobre los que puedan experimentar para poner a prueba sus ideas. 3. Adquirir actitudes favorables hacia el cuidado del medio ambiente.

A este punto, la intervención del docente es primordial y para ello en su planeación y dentro de la didáctica de su clase, necesita ir desarrollando actividades que impliquen experiencias de observación, exploración, comparaciones, búsqueda de información, generación de preguntas, interpretación, deducción e intercambio de ideas. Todo ello en un marco de actitudes y valores de convivencia, respeto, colaboración y solidaridad.

Sin lugar a duda, el trabajo que lleve a cabo el docente en este campo formativo impactará y será un factor de influencia en una educación científica para avivar un mayor interés por la ciencia y la investigación, como afirma Acher (2014), la participación de los niños en la ciencia debe iniciar antes de la educación primaria de una manera gradual, cuando a esa edad de preescolar los alumnos desean darle sentido a los fenómenos naturales que observan y de los que son parte en su contexto. Todas las actividades deben generarse en experiencias investigativas en las que tanto docentes como alumnos trabajen en la búsqueda de información y que dé respuesta a las preguntas que surjan bajo la guía docente (Ortíz y Cervantes, 2015).

Por lo anterior hoy día existe una necesidad importante frente a la formación científica desde los primeros niveles de educación, alumnos y docentes pueden acercarse al estudio de las ciencias tomando como punto de partida sus habilidades de hacer preguntas que nacen de su propia curiosidad y de profundizar sobre lo que observan. En el caso de los docentes, en su didáctica a través de la planeación, el uso de materiales, la revisión de los contenidos y los recursos educativos que utilizan se convierte en activadores del desarrollo cognitivo de los niños.

4.6. La enseñanza de las Ciencias en el Preescolar

Cuando se habla de ciencia no necesariamente hay que remontarse a la idea de un laboratorio o de una persona con bata. En realidad, hacer ciencia es generar ideas que parten de observaciones y que se aceptan de manera tentativa luego de contrastar con la teoría. Cuando se habla de enseñanza de las ciencias en los niños, puede relacionarse con su participación en actividades haciendo

observaciones, análisis, experimentación y preguntas, que son pasos propios de un método científico.

La enseñanza de las ciencias desde la escuela en edades tempranas ha tomado mayor fuerza en los últimos años, sin embargo siguen siendo pocos los estudios, ya que las investigaciones sobre las ideas de los profesores en formación y en ejercicio, acerca de la naturaleza de la ciencia o el conocimiento científico, se han llevado a cabo en gran medida a nivel de secundaria. En el caso de la educación preescolar esto es prácticamente inexistente (Salazar, 2000).

Aunque los lineamientos en el curriculum desarrollados en años recientes tratan de integrar el área científica desde el nivel temprano de educación, las propuestas han resultado insuficientes para orientar una actividad científica con mayor fuerza y que resulte significativa para los alumnos en años posteriores. El docente a nivel preescolar tiene un trabajo arduo en dejar de asumir el papel de transmisor de conceptos elementales o en ocasiones abstractos en el que los niños no encuentran ningún tipo de relación con su realidad o intereses y el llegar a reducir la ciencia a experiencias simuladas solo en laboratorios, asumiendo que esto es desarrollo de la ciencia.

En el caso de México, luego de los resultados en PISA 2000, se empieza a mostrar preocupación no sólo por los programas escolares que se desarrollan sino también por el conocimiento científico de los docentes. Esta situación estuvo acompañada de evidencias de diferentes investigaciones en el que se afirmaba que los profesores de los niveles básicos compartían ideas previas y problemas conceptuales al mismo nivel que sus alumnos, evidenciando con ello las deficiencias en los docentes en el dominio de conceptos y temas científicos (Flores-Camacho, 2012).

En la misma línea Bahamonde (2007), refiere que los docentes combinan conocimientos científicos con otros que son significativos desde una perspectiva cultural y tejen lazos entre conocimiento escolar y cotidiano y sus respectivos lenguajes, cuando diseñan y ponen en marcha actividades en las clases de ciencias. En general, a los maestros en preescolar se les dificulta planear de

acuerdo a la estructura de una disciplina por lo que lo hacen integrando conocimientos diversos de acuerdo a su experiencia o sentido común.

La falta de preparación de los maestros en temas básicos de ciencias, sus concepciones alternas (no científicas) pueden llevar a que no haya un avance en el cambio conceptual y verse reflejado en su práctica como uno de los orígenes de las ideas previas que presentan sus alumnos sobre los temas de ciencias.

En conclusión el maestro es el factor fundamental en la formación que reciben los niños, su concepción sobre los contenidos de enseñanza requiere que genere un sentido para ellos y que a partir de la construcción de sus ideas logre promover el rol que juega la ciencia en su día a día, como bien menciona Flores-Camacho (2012), “no es suficiente con saber didáctica para enseñar adecuadamente así como no es suficiente saber las disciplinas científicas para enseñarlas”.

4.7. Comentarios finales

En este capítulo se ha visto como desde la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) se ha buscado articular todos los niveles de la educación básica, bajo un enfoque por competencias. Las modificaciones han resultado un proceso complejo desde la formación docente ya que idealmente el acompañamiento se convierte como primordial durante este camino.

La adopción del enfoque por competencias ha generado la transformación de las prácticas docentes avivando un contexto importante para entender y valorar el impacto que la reforma educativa en preescolar tiene en el aula. En este momento en donde hay un periodo de cambio con el NME la expectativa nuevamente se genera en las concepciones pedagógicas de los docentes y el paso siguiente para que los cambios en la práctica docente que este modelo demanda se lleve a cabo.

Resultará significativo conocer los retos a los que se ha enfrentado el docente, sus expectativas y la forma en la que ha tenido movilizar y utilizar sus propios recursos para promover sus competencias. En esta investigación se analizarán estos aspectos y a continuación se explicará el método seguido para el desarrollo del estudio.

Capítulo V. Metodología

Con el fin de explicar y analizar el proceso mediante el cual los docentes han ido transformando su práctica para atender la renovación de los programas de educación preescolar y dar respuesta a las preguntas planteadas, se utilizará una metodología cualitativa de corte etnográfico con diseño de estudio de caso. El capítulo plantea una descripción del método y diseño, así como las técnicas y procedimientos que se siguen.

5.1. Método y diseño de investigación

Este estudio está enmarcado en el paradigma cualitativo, ya que su objetivo es identificar los procesos reflexivos que siguen los maestros sobre su práctica para promover las competencias del campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social en el aula de preescolar. Esto se busca lograr con un análisis sobre el proceso de formación docente y la transformación de su práctica a partir de la implementación y cambios que ha tenido el Programa de Educación Preescolar.

El enfoque cualitativo resulta pertinente para esta investigación pues se realiza en estudios donde no se reconoce un tema, son escasas las investigaciones sobre la población o contexto, o no hay un cuerpo teórico que ofrezca una explicación a la situación que se pretende estudiar (Creswell, 2009), y en el caso de este estudio y como se ha expuesto anteriormente son pocas las investigaciones a nivel de preescolar de los procesos de reflexión y de la formación de competencias en la formación docente.

De acuerdo con Ruiz Olabuenaga (1989), la investigación cualitativa está determinada por las siguientes características, mismas que se ajustan en este estudio: **1. Tener como objetivo la captación y reconstrucción de significado.** En este estudio se realiza a través de la observación, el diálogo con los participantes y sus reflexiones, así como en la interpretación y reconstrucción de sus prácticas de acuerdo a lo que ha sido su experiencia. **2. Uso de un lenguaje conceptual y metafórico básicamente.** Donde el análisis se lleva a cabo bajo los

conceptos, narraciones, descripciones y reflexión de los propios docentes. **3. Comprensión de la información de forma no estructurada, sino flexible y desestructurada.** Entendiendo que el estudio se desarrolla de acuerdo a las reflexiones, y retos que los docentes han tenido en su práctica educativa por lo que no hay manera de predecir los sucesos. **4. Seguir un procedimiento más inductivo que deductivo.** En el que se toma como punto de partida la información ofrecida por los docentes para hacer un análisis y a partir de ellos elaborar interpretaciones. **5. La orientación no particularista y generalizadora, sino holística y concretizadora.** Con el objetivo de captar el contenido de las experiencias y significados en relación a la práctica, movilización y uso de recursos en el desarrollo de las competencias del campo formativo.

El carácter de esta investigación es descriptivo e interpretativo con un diseño de estudio de caso y una metodología de carácter etnográfico.

El estudio de caso, de acuerdo con Eisenhardt (1989), es una estrategia de investigación que se dirige a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares en la que podría tratarse de un caso único o de varios con el fin de describir, verificar o generar teoría, es adecuado para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan “múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan” (Cebreiro López y Fernández Morante 2004: 667)

Sobre los estudios de caso, Stake (2005) plantea que hay tres tipos, atendiendo su finalidad: **1. Estudio de caso intrínseco:** casos con especificidades propias, que tienen un valor en sí mismos y pretenden alcanzar una mejor comprensión del caso concreto a estudiar. En este tipo de estudio no se elige al caso porque sea representativo de otros casos, o porque refiera un determinado problema o rasgo, sino porque el caso en sí es de interés. **2. Estudio de caso instrumental:** son casos que pretenden generalizar a partir de un conjunto de situaciones específicas. El caso se examina para profundizar en un tema o afinar una teoría, de manera que el caso pasa a un papel de apoyo, para llegar a la formulación de afirmaciones sobre el objeto de estudio. Es el diseño de casos múltiples y se

emplea cuando se dispone de varios casos para replicar. **3. Estudio de caso colectivo:** se realiza cuando el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente.

El estudio de caso en esta investigación será de tipo instrumental y podrá aportar al conocimiento del tema de competencias frente a la transformación educativa y también brindar directrices a un replanteamiento de una política educativa a nivel de la formación inicial en los docentes de preescolar y las Escuelas Normales.

Referente a la etnografía resulta pertinente pues atiende la profundidad del tema en relación a los procesos reflexivos que siguen los maestros y con un trabajo cercano por parte del investigador que podrá dar cuenta del proceso de construcción y reflexión a nivel individual y colectivo.

La riqueza de la etnografía se encuentra en la comprensión que hace desde el interior los fenómenos educativos, Es una forma de interpretar la realidad, un proceso de la investigación, una representación de la realidad social y cultural dentro de un contexto en particular que interpreta y construye los datos desde un enfoque sociocultural (Merriam, 2002; Rockwell,2009).

Elegir la etnografía para este estudio además de contribuir a descubrir la complejidad de un fenómeno educativo como son los procesos reflexivos de los docentes, abre la posibilidad de acercarse a los responsables de la política educativa a un conocimiento real de los retos a los que se ha tenido que enfrentar el docente para sumir los cambios a las reformas educativas.

5.1. Descripción del proceso

Esta investigación parte de un interés personal mientras desarrollaba mis prácticas profesionales en un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) ubicado en la Ciudad de México, observé la manera en que para los niños resultaba una experiencia estimulante tener un acercamiento con elementos de su medio, su capacidad de asombro y creatividad en el salón de clases y las expresiones o respuestas que las maestras les brindaban. En ese momento se encontraba en desarrollo el

Programa de Educación Preescolar (PEP) y durante la experiencia en el centro, identifiqué la diversidad de prácticas que las maestras llevaban a cabo para estimular las competencias bajo las cuales estaba organizado dicho programa. Esto generó una de mis primeras inquietudes sobre la manera en como los docentes percibían y trabajaban la diferencia de un esquema que establecía temas generales como contenidos educativos, a uno como el PEP en el que se buscaba propiciar conocimientos, actitudes y habilidades de manera integral tomando en cuenta el conocimiento previo de los niños y la manera de utilizarlo en su vida diaria, llamado por competencias.

Frente a esta experiencia y con la intención de conocer más a fondo la percepción de los maestros, ¿cómo enseñan?, ¿cuáles son sus procesos didácticos?, ¿qué los lleva a elegir ciertas estrategias y no optar por otras? e incluso ¿cuáles son sus actitudes hacia las exigencias de la reforma educativa? y con el deseo de reafirmar la importancia de atender los procesos cognitivos (creencias, concepciones) en la formación docente surge la necesidad de conocer más sobre sus procesos reflexivos.

En este estudio el docente será visto como un profesional que se mueve en un marco socio institucional y en el que sus actitudes frente a los cambios que ha tenido el Programa de Educación Preescolar son también trascendentales.

La entrada al campo o espacio que es de nuestro interés investigar (incluyendo los docentes, interacciones, dinámicas, costumbres, etc.) es significativo en etnografía (Bertely, 2000). Esto es así, justamente, porque se busca documentar lo no documentado, lo no visto, con la ética y cuidado que corresponde, al igual que la curiosidad, e incertidumbre para comprender los eventos observados y narrados.

Lo anterior da pie a entender que para realizar un estudio etnográfico se requiere ser empático e intérprete de las voces de los docentes, quienes forman parte del espacio etnográfico.

El proceso de acercamiento se tiene contemplado dentro de los lineamientos que se dictan en el cumplimiento de la gestión de la escuela (procesos administrativos, cartas, permisos etc.).

De inicio se buscará un acercamiento con la directora de la institución para explicar el detalle de los objetivos del estudio, el tiempo estimado y la metodología a desarrollar (observación, grabaciones, entrevistas, análisis de documentos de planeación escolar).

El acceso a la escuela no consistirá en un proceso meramente administrativo, la confianza generada con la institución es uno de los aspectos que se cuidarán desde el inicio. Atendiendo la importancia del *rapport* en un estudio etnográfico es que se contempla un acercamiento paulatino durante el último bimestre del ciclo 2017-2018 que enmarque un trabajo colaborativo entre ambas partes. Las acciones previstas son: participar en la lectura semanal que tienen las familias con los niños e intervenir en uno de los Consejos Técnicos Escolares del ciclo escolar 2017-2018 donde se presenten estudios con temas relacionados a la etapa preescolar. Para el inicio del siguiente ciclo 2018-2019, se buscará proponer un calendario para cooperar en al menos tres Consejos Técnicos Escolares, observaciones a la hora del recreo y continuar con la lectura a los niños.

Con lo anterior se pretende ir generando una relación de acercamiento para que los informantes se sientan cómodos con la presencia de la investigadora. Este aspecto también se está considerando con los niños pues en su ambiente buscarán expresarse. Por ello en todo momento se mantendrá el respeto y disposición en los contactos que se generen.

De acuerdo con Goetz y LeCompte (1988), la selección de una muestra en un estudio etnográfico requiere que el investigador especifique cuál es la población relevante. Para hacer lo anterior se han de usar criterios sustentados en consideraciones teóricas o conceptuales, en reflexiones metodológicas, intereses personales u otros elementos que sirvan para establecer la idoneidad de los sujetos seleccionados que habrán de participar en el estudio etnográfico. En el caso de esta investigación se busca la participación del grupo de docentes de un jardín de niños perteneciente al sector público en la Ciudad de México, de edad y años de experiencia variables. Se toma a consideración que los docentes se encuentren desarrollando y llevando a cabo el Programa de Educación Preescolar

como parte de su actividad, realicen un diario de campo y sean maestras titulares en el último grado del nivel de preescolar.

5.2. Técnicas y procedimiento metodológico

Las técnicas de investigación que se utilizarán para la recolección de la información etnográfica en este estudio serán la observación, entrevistas y análisis de los diarios. Se buscará triangular la información que se obtenga para verificar los patrones de comportamiento y discurso que se presente. (Denzin y Lincoln, 2000)

a) Observación participante

Buscando una descripción más precisa que permita documentar los acontecimientos desde la escuela y específicamente desde el aula se toma la observación participante como la técnica que permita tomar nota detallada de los acontecimientos que se presencien y pueda obtener información desde adentro (Wittrock, 1997).

Las observaciones se planean realizar a lo largo de toda la jornada de trabajo de las maestras durante un periodo de 4 meses aproximadamente (este periodo de tiempo puede variar a un máximo de 6 meses en función de las actividades que se vayan desarrollando). Para la recolección de la información se utilizará en un primer acercamiento la toma de notas en formato abierto. Se realizarán observaciones de los espacios, actividades y dinámicas del jardín de niños. Es importante señalar que de las notas recolectadas podrán también emerger preguntas que se incluyan en la entrevista semi-estructurada. Se considera también previa solicitud a la institución y a las maestras hacer grabación de audio o video para apoyar las notas que se tomen. Se tomará a consideración la diligencia del permiso por parte de los participantes para hacerlo. Así mismo se tomará en cuenta lo intrusivo que puede llegar a resultar por lo que se evaluará sobre la situación.

Se reitera que el estudio se dirigirá en forma ética: preservando el anonimato de los participantes.

b) Guía de observación

El formato será abierto y conforme se desarrollen las observaciones se contrastarán preguntas relacionadas con los siguientes temas:

1. ¿La planeación previa que realiza qué tanto se apega a lo descrito?
2. ¿Qué estrategias y razones utiliza la maestra para desarrollar los temas?
¿Con qué frecuencia lo hace? ¿Es consciente de la práctica?
3. ¿Cómo maneja el grupo ante ideas o preguntas que surjan de las actividades?
4. ¿Utiliza el juego como parte del proceso enseñanza- aprendizaje?

c) Entrevista semi-estructurada

La preparación se iniciará con la elaboración de un guion sobre los objetivos de la investigación y en el que se busca que el entrevistador ofrezca detalles de su experiencia y que a través de un discurso conversacional y continuo de cuenta de la información. Considerando lo anterior las preguntas diseñadas para la entrevista inicial y de acuerdo a las observaciones serían:

1. ¿Qué piensa usted como docente sobre lo que debe enseñar? Cabe aclarar que la pregunta se realizará sobre la actividad específica que esté desarrollando el docente. ¿Que buscaba enseñarle o explicarles a los niños con la actividad?
2. ¿Cuál cree que sea la manera en que deba enseñarlo?
3. ¿Cómo planea las actividades que desarrolla con los niños?
4. ¿Qué estrategias utiliza para el desarrollo del campo formativo de exploración y comprensión del mundo natural y social?
5. ¿Cuál es su idea de cómo aprenden los niños las nociones del aprendizaje clave?

6. ¿A qué obstáculos se enfrenta en el momento de la enseñanza?
7. ¿Qué recuerda de sus primeros años como docente de preescolar?
8. ¿Qué situaciones recuerda como muy significativas?
9. ¿Hay algo que recuerde durante este tiempo que no haya sido tan agradable?
10. ¿Qué cambios ha visto a lo largo de su experiencia en su forma de enseñar?

Las dimensiones que se pretenden abordar serían:

1. Planificación de las clases y cambios sufridos en el desarrollo de la misma a lo largo del ciclo escolar, pero también a lo largo de sus años de experiencia.
2. Uso de estrategias y surgimiento de actividades.
3. Creencias en la planificación de actividades.
4. Experiencia inicial en el trabajo docente.
5. Estilo de enseñanza

A partir de las observaciones se realizarán preguntas que permitan profundizar en el tema.

d) Diario campo

El diario de campo es un instrumento que recopila datos que implica la descripción detallada de los acontecimientos y toma como base la observación participante (Gerson, 1979 citado en Corenstein, 1988).

En el área educativa el diario de campo se conoce como diario del profesor o diario de clase (Zabalza, 2004). El diario desarrollado por el docente será donde registre por escrito sus planes, el desarrollo de los mismos y su valoración. De esta manera se le solicita al maestro que vaya redactando sus procesos de pensamiento durante la planificación de las situaciones didácticas considerando:

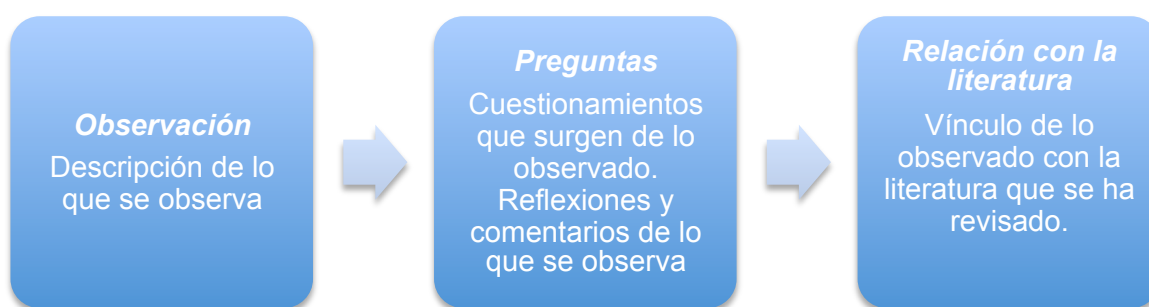
1. El contexto en el que se hizo la planificación.
2. Las razones por las que se decidieron en una estrategia y no en otra.
3. La evaluación realizada luego de haber ejecutado en el aula lo planeado junto a las reflexiones que surgen.

El diario y planes escritos es parte de la actividad de la docente en preescolar, por lo que es un elemento con el que la maestra se encuentra familiarizada, sin embargo, no debe descartarse la posibilidad de la falta de disposición o dificultad que le genere esta actividad. Como parte de la organización del trabajo, la maestra tendrá que registrar una narración corta de la jornada de trabajo, de las situaciones y circunstancias escolares durante la jornada. Desde la parte inicial de la investigación se buscará un diálogo con la maestra para que las reflexiones sean autocríticas y profundas. En este diario la maestra le permitirá reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella.

Como parte del diario del investigador y la sistematización de los datos, se propone el diario de campo de columnas múltiples (DCCM), que es una herramienta para la investigación cualitativa, en la que además de consignar los datos y detalles del trabajo de campo propicia una reflexión sobre el proceso de la investigación y la relación con conceptos y teorías más amplias (González y Fritz, 2015).

El formato inicial puede ser una adaptación al empleado por Delgado (2009), en el que se contrasta tres apartados:

Diagrama 4. Diario de Campo de 3 columnas



Fuente: adaptado de Delgado 2009

Todos estos documentos serán una fuente para revelar los intereses, creencias y perspectivas de quienes los escriben y ofrecen información de los acontecimientos importantes que no pudieron observarse (Taylor y Bogdan, 2000), además pueden ayudar a ampliar la perspectiva sobre el aula y su contexto.

El siguiente capítulo se reflexiona sobre los retos e implicaciones para docente que conlleva una reforma y la limitación que se visualiza para este estudio.

Capítulo VI. Conclusiones

La formación inicial que recibe un docente es en realidad el punto de partida para ser competente frente a los nuevos desafíos que se dan en un mundo cambiante. En preescolar el reto es el desarrollo máximo de las capacidades de cada niño en el inicio de su vida escolar formal. La revisión teórica realizada permite entender que una reforma conlleva a prestar atención a todos los actores y procesos que intervienen en ella, en el caso del docente, al ser una pieza clave ante el cambio que supone un nuevo currículo es necesario otorgarle la formación bajo el enfoque de competencias para que interprete, asimile, de sentido y concrete en mejorar su práctica, pues implica para él mismo el desarrollo de sus propias competencias. Así, el maestro se convierte en factor fundamental del proceso de aprendizaje de los niños, y por ello la atención en su formación hace necesario que dé cuenta de sus conocimientos, creencias y concepciones en torno a qué enseña, por qué lo enseña y para qué lo enseña.

El sistema de creencias del docente y que apoya su trabajo, está integrado por creencias personales, sus percepciones de la realidad y su conocimiento personal, lo que influye en la toma de decisiones dentro del salón de clases. Es importante considerar que este sistema puede mostrarse resistente al cambio, lo que implica una tendencia por parte del docente a repetir lo que en algún momento funcionó esperando los mismos resultados año tras año.

El reto sin lugar a dudas en la formación docente será forjar un maestro que no sea consumidor pasivo de los modelos, sino un actor reflexivo y competente para enfrentar los retos pedagógicos y sociales. Un docente con autonomía que considera la educación a través de la reflexión sobre lo que hace en el salón de clase, que toma decisiones con base a lo que interpreta de la realidad en la que se encuentra y genera situaciones nuevas a partir de problemas de lo cotidiano con el propósito de transformar o mejorar ese contexto.

Un docente formado con los conocimientos, las habilidades y actitudes (competencia) será un profesional que atienda los desafíos de una educación de

calidad.

En el caso específico del campo formativo en el que se centra este estudio, llamado exploración y comprensión del mundo natural y social, la concepción sobre los contenidos de enseñanza requiere que el docente facilite las condiciones, espacios y materiales a través de los cuales los niños desde su propia curiosidad se vayan orientando a incrementar su conocimiento y formular preguntas más complejas. De la misma forma que el docente genere un sentido para los niños, en el que a partir de la construcción de sus ideas logre promover el rol que juega la ciencia en su día a día, situación que desarrolla a partir de la relación directa con el entorno, la observación y el diálogo con otros, lo que permite plantearse inquietudes que son el inicio de preguntas de investigación, y que hace que el docente transforme su práctica pedagógica.

En consecuencia, ha sido necesario tener una mirada diferente a la ciencia dejando de concebirla como la suma de conocimientos que un estudiante debe asimilar, el docente también tendría que dejar de lado el papel de transmisor de conceptos elementales en el que los niños no encuentran ningún tipo de relación con su vida cotidiana y el llegar a reducir la ciencia a experiencias alejadas de su entorno. El desafío en el que se coloca a los maestros de fomentar y orientar la formación en ciencias de los niños desde su ingreso al preescolar no es solamente de ellos sino del sistema que los cobija y que puede brindarles los elementos necesarios para ofrecer y encaminar a una verdadera educación científica desde pequeños.

Por consiguiente, este estudio pretende dejar las bases para una investigación a profundidad sobre las transformaciones y retos que en su práctica el docente de preescolar ha tenido que enfrentar y que impactan en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, en medio de programas con metodologías y conocimientos que fueron aprendidos en otro momento y por lo mismo es necesario un acompañamiento al docente en su acercamiento a las ciencias y a una nueva didáctica.

Un de las limitaciones que se visualizan para este estudio, es la no generalización de los resultados pues la investigación se concentra en una zona y población particular por lo que las conclusiones estarán establecidas para un contexto y tiempo específico en el que se desarrollaron los casos

Bibliografía

- Acher, A. (2014). *Cómo facilitar la modelización científica en el aula*. Tecné, Episteme y Didaxis: Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología, 36, 63-75.
- Altet, M. (2005). *La Formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bahamonde, N. (2007). *Los modelos de conocimiento científico escolar de un grupo de maestras de educación infantil: un punto de partida para la construcción de "islotos de racionalidad y razonabilidad" sobre la alimentación humana*. Tesis doctoral Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bertely Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Colección Maestros y enseñanza núm. 6, México: Paidós.
- Blass, F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza
- Bucci, P. (2002). *Teacher knowledge, beliefs and practices of classroom assessment: From the perspective of five elementary teachers*. Universidad de Toronto.
- Cano, E. (2007). *Como mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Cebreiro, B. y Fernández, M. C. (2004) Estudio de casos, en F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botía, *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Contreras, P. (2010). *Ser y saber en la formación didáctica del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), 61-81.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes: Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Corenstein Z., M. (1988). *El significado de la investigación etnográfica en educación. En Factores que intervienen en la calidad del proceso educativo en la escuela primaria*. (Colección de documentos de investigación educativa). México: Universidad Pedagógica Nacional
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MIT Press.
- Clark, C. M. y Peterson P.L. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En Wittrock M.C. La investigación de la enseñanza III. Barcelona: Paidós.

- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3er ed.). Thousand Oaks, California, USA: Sage.
- Dahlberg, G. y Moss, P. (2004) *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Nueva York: Routledge.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulain, R., Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación: Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (Eds.). (2000). *The handbook of qualitative research*. London, United Kingdom and New Delhi, India: Sage Publications.
- Díaz Barriga. A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista Perfiles Educativos*, 28, 11 7-36.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14 (4) 532-550.
- Erudycy (2002). Las competencias clave. Una competencia en expansión dentro de la educación general obligatoria. *Revista la Red Europea de Información en Educación*.
- Erden, F. T., y Sönmez, S. (2011). Study of turkish preschool teachers' attitudes toward science teaching. *International Journal of Science Education*, 33 1149-1168.
- Escudero, J. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 11: "Formación centrada en competencias (II)".
- Fandiño, M.G. (2007). *El Pensamiento del profesor. Sobre la planificación en el trabajo por proyectos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Frade, L. (2007). *Desarrollo de competencias en educación básica: Desde preescolar hasta secundaria*. México: Calidad Educativa Consultores S.C.
- Figueroa, A. E. (1997). *El pensamiento interactivo del profesor. Una contribución a la comprensión de la enseñanza: Estudios de caso en educación superior*. México: Universidad de Aguascalientes.
- Flores-Camacho, F. (2012). *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*. México: INEE
- García Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 10 10-15

- Goetz, J. P. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación Educativa*. Investigación Educativa. Madrid, España: Morata.
- González, A. y Fritz, H. (2015) El diario de campo como herramienta para el análisis, la reflexividad, la interpretación y la toma de decisiones. Su uso en la investigación con niños. En Lengeling, M.M. y Mora Pablo, I. (Coords.) *Perspectivas sobre la Investigación Cualitativa. Congreso Internacional de Investigación Cualitativa*. México: Universidad de Guanajuato, División de Ciencias Sociales y Humanidades, 357-371.
- Hall, T. (1995). *Values shift: Personal and Organizational Development*. New York: New York Publications
- Huerta, J., Pérez, I., y Castellanos, A. (2000). *Desarrollo curricular por competencias integrales*.
- Jiménez, L., y Feliciano, G. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de Pedagogía*, 233, 105-122.
- Lombardi, G., y Abrile de Vollver. M. I. (2009) en *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Fundación Santillana.
- Marcelo, G.C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Merriam, S. B., & Associates (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nigrini, Giovanna V. (2000). "Una reflexión sobre el rumbo actual de la política educativa superior en México", en Rolando Cordera y Alicia Ziccardi, "Las políticas sociales de México al fin del milenio descentralizado, diseño y gestión". Instituto de Investigaciones Sociales. Porrúa: México.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*.
- Ortiz Rivera, G. y Cervantes Coronado, M. L. (2015). La formación científica en los primeros años de escolaridad. *Revista Panorama*, 9 (17) 10-23.
- Pecharromán, I., & Pozo, I. (2010). ¿Cómo sé que es bueno? Creencias epistemológicas en el dominio moral. *Revista de Educación*, 353, 303.
- Pérez Gómez, A.I., Martínez J.B., Torres J., Angulo, F., Álvarez J.M., Gimeno Sacristán J. (Comp.). (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Pérez-Gómez, A. y Gimeno, J. (1990). Pensamiento y acción en el profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Infancia y Aprendizaje*, 42 (3) 37-63.

- Pérez, M.G., Pedroza, L. H., Ruíz, G., López, A. (2010). *La Educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N., Martín, E. (2006). Enfoque en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J.I. et. al: *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J. I. (2001). *Aprendices y maestros: La Psicología Cognitiva Del Aprendizaje*. España: Alianza.
- Raynal, F. y Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo ente la cultura y la práctica de la enseñanza*. En Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Olabuénaga, J. (1989). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto
- Salazar, I. (2000). *Ideas de los estudiantes de la titulación de maestros en educación infantil acerca de la naturaleza de la ciencia*. Trabajo de Investigación. Departament de Didáctica de les Matemàtiques i de les Ciències Experimentals. Universidad Autònoma de Barcelona. Bellaterra.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: Subsecretaría de Educación Básica.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Ruta de implementación del Modelo Educativo*. México: Subsecretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Perfil, parámetros e indicadores para docentes y Técnicos docentes. México: Secretaria de Educación Pública. En http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_EB_INGRESO_16_01_2018.pdf

- Serrano, S. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 223.
- Shavelson, R. J., y Stern, P. (1981). Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior. *Review of Educational Research*, 51, (4) 455-498.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo, cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock (ed.): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stiefel, M. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Soto, L. C. A. (2003). *Metacognición: Cambio conceptual y enseñanza de las ciencias*. Colección Didácticas magisterio. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Tobón, S. (2011). *Estándares para abordar las clases por competencias*. Bogotá: CIFE
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Grao
- Woolfolk, A. (1996). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.
- Wittrock, M. C. (comp.) (1997). *La investigación de la Enseñanza I. Enfoques, Teorías y Métodos*. Barcelona, España: Paidós.